

DOCÊNCIA E ADOECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO PARA UM TEMA (RE)DESCOBERTO

Júlio César Ischiara
André Roberto de Lima Neto
Iara Fernandes Teixeira
Mayara Carvalho dos Santos
Moézio Alves Ribeiro Neto

RESUMO

Uma das profissões mais antigas do mundo, a troca de conhecimento entre mestres e aprendizes (processo ensino-aprendizagem), com mudanças, tanto no cenário como no comportamento ou no próprio sistema educacional do qual somos usuários hoje, vemos algumas consequências negativas. Através de uma pesquisa percebeu-se diante dos atestados médicos dos professores, o quão ausentes estão os mesmos de seu ambiente de trabalho. Não simplesmente lesados em sua saúde física, mas principalmente em sua saúde mental, o que é um dado bastante interessante. Almeja-se por meio deste artigo, não apenas iniciar uma discussão que vem ganhando seu espaço, mas buscar, juntamente com os órgãos competentes, uma base teórica e estatística para intervenções, seja na área da Psicologia e, também, nas áreas afins. Trabalhando numa perspectiva quanti-qualitativa, pesquisou-se basicamente as causas desse adoecimento e as principais psicopatologias envolvidas, associando-as aos novos desafios da docência, além do tempo em que se mantiveram afastados de sala nos anos 2012 e 2013.

Palavras-chave: Profissionais da educação, doenças adquiridas, consequências do trabalho.

ABSTRACT

One of the oldest professions in the world, the exchange of knowledge between teachers and learners (teaching-learning), with changes in both the scenery as in behavior or in the educational system of which we are members today, we see some negative consequences. Through a survey developed by the group, we realized before the medical certificates of teachers, how absent are the same as your desktop. Not just injured on your physical health, but mostly in their mental health, which is a fact quite interesting. We aim through this article, not only initiate a discussion that has gained its place but to seek, together with the competent bodies, a theoretical and statistical basis for interventions, whether in the area of psychology and also in related areas. Working on a quantitative and qualitative perspective, basically we researched the causes of this illness and major psychopathology involved, linking them to the new challenges of teaching, plus the time that stayed out of room in the years 2012 and 2013.

Keywords: Education professionals, acquired diseases, labor consequences.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo propõe investigar as causas de adoecimento e os agravos na saúde física e mental dos professores, por meio de pesquisa quantitativa e qualitativa, com professores da rede municipal de ensino, referente ao ensino fundamental I e II e Educação Infantil do município de Quixadá/Ce.

Sabe-se que o papel do professor/educador em meio à sociedade é indispensável. Porém o que se pode constatar hoje é que a prática do magistério vem enfrentando grandes dificuldades. Este quadro vem se repetindo desde os primórdios da história educacional até os dias atuais e, mesmo com todas as políticas públicas vigentes, a evolução deste quadro não tem progredido como o esperado. Com a responsabilização dos professores para com a educação da população, “imposta” pelo Estado, percebe-se um retrocesso no nosso sistema educacional, não pela incapacitação dos educadores, mas por uma sobrecarga sobre estes.

Com o avanço da participação feminina no mercado de trabalho e de outras atividades sociais, cada vez mais as responsabilidades para com a educação se deslocaram do âmbito familiar em direção ao ambiente escolar das crianças e adolescentes. O que se percebe com esta nova dinâmica familiar é uma sociedade confusa com os papéis a serem exercidos.

Enquanto não são definidos estes papéis, o professor, com toda a sobrecarga e cobranças exercidas pelas famílias, sociedade e Estado vai adoecendo progressivamente, com nenhuma ou poucas medidas preventivas adotadas para minimizar o agravamento desse processo.

É comum, atualmente, os jornais e revistas publicarem notícias sobre ameaças, agressões verbais e físicas contra professores. Com toda esta problemática, tanto as doenças físicas, quanto mentais com os afastamentos decorrentes, têm apresentado uma drástica evolução, tendo como consequência o afastamento dos professores da sala de aula, temporária ou definitivamente.

Nosso objetivo é conhecer as causas dos afastamentos, primeiramente através dos diagnósticos apresentados nos atestados médicos e, posteriormente, buscando compreender o processo desse afastamento por meio de entrevistas com professores e diretores das escolas, levantar dados sobre como os problemas da

profissão se refletem na saúde mental dos mestres e analisar os dados estatísticos e as psicopatologias emergentes.

A pesquisa realizou-se na cidade de Quixadá, município do sertão central cearense, com professores da rede municipal de ensino (fundamental I e II; e Pré-escola), através de levantamento documental e, posteriormente, com entrevistas semiestruturadas.

2 RECORTES DA HISTÓRIA

Para desenvolver o pensamento sobre a figura do professor e do sistema de ensino que se vê hoje, precisamos remontar pontos importantes na consolidação do nosso modelo de educação. Libâneo e Cols (2012) cita que é impossível discutir a educação sem contextualizá-la política, social e economicamente, acrescentando que a revolução de 1930 consolidou o capitalismo industrial como sistema econômico. Frisa ainda que de 1930 a 1937 “[...] a educação ganhou importância e foram efetuadas ações governamentais com a perspectiva de organizar, em plano nacional, a educação escolar” (LIBÂNEO e COLS, 2012, p. 151 – 152).

A industrialização mudou o foco e a demanda educacional brasileira nesse período. O autor faz uma linha do tempo, ressaltando como a ascensão do capitalismo encaminhou a escola para uma formação enxuta, que valorizava a capacitação de mão de obra operária, em detrimento das características que poderiam prejudicar o governo, que passou por ditadura, vinte anos de repressão da liberdade de expressão e ideológica (LIBÂNEO e Cols; 2012).

Nesse percurso, alguns pontos são muito pertinentes nessa discussão como a primeira LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71), ao prescrever que gradativamente o ensino fundamental seria coordenado pelos municípios. Entre as décadas de 1970 e 1980 houve uma reorganização na estrutura da educação nacional que teve uma das mudanças fundamentais com a promulgação da Lei 7.044/82, que instituiu o fim da profissionalização compulsória do Ensino Médio e na década de 1990, entre os resquícios de uma ditadura longa e a modernidade, o neoliberalismo aceito pelo governo busca a diminuição das responsabilidades do estado sobre os campos da saúde e da educação.

A crise econômica não motivou muitas mudanças, apenas em 1996, nomeado como o ano da educação, foi reformulada a LDB que ampliou consideravelmente a proporção da oferta de ensino, sistematizou a divisão mais completa e que embasou as demais reformas. Garantiu muitos direitos, mas ainda há muito a se fazer (LIBÂNEO e COLS; 2012). A partir desse achado, dois temas ficaram implícitos, mas que são fundamentais para a compreensão de todo o trabalho: a universalização da educação básica e a questão do professor leigo.

3 PROFESSOR LEIGO

Sobre os professores leigos, Gatti e Barreto (2009, p. 34), argumentam a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2006: “A região em que esses professores leigos eram encontrados em maiores proporções é o Nordeste, seguida da região Norte e, em se tratando do ensino fundamental eles davam aulas, sobretudo nas escolas rurais”. Esse fato pode ser complementado teoricamente pelo nosso próximo tópico, a universalização da educação básica, pois como a demanda por ensino cresceu a partir da década de 1930, não havia mão de obra docente formada para a demanda de alunos, sobretudo na zona rural. Assim, nos lugares onde o acesso à educação era mais restrito, aqueles que detinham conhecimentos básicos como leitura, escrita e operações matemáticas ensinavam os demais interessados.

Na primeira LDB (1971) que reforma a educação básica, as Escolas Normais foram extintas e substituídas por uma habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério (GATTI; BARRETO, 2009). As autoras frisam que “[...] até 1996 o curso mínimo requerido por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental era o magistério de nível médio” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 33), isso nas grandes cidades.

Segundo os dados mais recentes recolhidos pelas autoras a partir do Censo Escolar da Educação Básica de 2006, estes evidenciam e nos mostram empiricamente que: “[...] na educação infantil, mais da metade dos que exerciam as funções docentes (54,3%) possuíam tão somente formação de nível médio e, nas quatro primeiras séries do ensino fundamental 41,3% dos ocupantes dessas funções tinham essa formação” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 33). Isso em 2006, ano no qual

deveria fechar as adaptações previstas pela LDB quanto à formação acadêmica docente. Esses autores relatam uma das inseguranças dos nossos docentes: a sua formação deficitária e não cultivada devidamente pelas autoridades.

Fazendo uma alusão, é como pensar um exército sem armas, se pensarmos nossos professores sem aporte teórico-metodológico. As autoras recortam uma hipótese que fundamentaria razões para a restrição ainda gritante após a conclusão dos primeiros anos:

Vem da primeira metade do século passado a exigência de formação em nível superior para os professores dos diferentes componentes curriculares que hoje equivalem àqueles da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e do ensino médio (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34).

Num Brasil em industrialização, a mão de obra semialfabetizada era barata e muito útil ao sistema sustentado por relações de dominação. Após as mudanças, e a instituição do magistério como formação básica para se lecionar (na LDB de 1971) outras mudanças significativas só ocorreram na década de 1980. As reformas buscavam melhorar a formação e, então, a partir de 1982 foram criados os CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Estes garantiam formação em tempo integral, durante 3 anos, abrangendo dois tipos de formação: Geral e pedagógica e enfatizavam a importância das práticas de ensino. Foram extintos com a nova LDB, que transferiu a exigência para o nível superior (GATTI; BARRETO, 2009).

A Lei nº 7.044/84 introduziu outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental na habilitação do Magistério. Essa lei instaurou a criação dos cursos de licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula que as licenciaturas plenas. Formavam docentes para atuar no ensino fundamental dividido em dois blocos (1ª a 4ª e 5ª a 8ª) com integração entre as áreas, os quais ficaram conhecidos como professores polivalentes (GATTI; BARRETO, 2009). Devido a pressões e críticas da sociedade com relação à qualidade dessas formações, o CFE (Conselho Federal de Educação) foi sugestionado a substituir as licenciaturas curtas por plenas. Através da indicação nº 08/86 o CFE aprovou a extinção dos cursos de licenciatura curta nas grandes capitais. Mas estes só se tornaram completamente extintos por lei a partir da nova LDB/96 (GATTI; BARRETO, 2009). Depois dessa decisão, muitos incentivos de

ordem federal, estadual e municipal se estabeleceram, mas ainda eram muito restritos aos grandes centros urbanos, pois a zona rural sofria com a distância, a pouca oferta de cursos e a falta de universidades, dentre outros problemas.

Nestes termos, Gatti e Barreto (2009) apresentam a principal mudança estrutural da educação brasileira desde a instituição das primeiras escolas em território nacional. Requerida por constituições anteriores, apenas após o apelo pela preservação dos direitos humanos na Constituição Federal de 1988, onde a educação se tornou, juntamente com a saúde e a assistência social, o tripé da seguridade social e da qualidade de vida.

Com a LDB de 1996, puderam se estabelecer diversas metas de longo prazo e, assim, a partir de 2002 foram efetuadas as primeiras mudanças no currículo. Essa lei estipulou a obrigatoriedade do nível superior para os professores da educação básica e, em seus artigos 62 e 63, estabelecendo o prazo de 10 anos para que fossem feitas as adaptações (1996 a 2006). Naquela época, a maioria dos professores tinha apenas o Magistério ou eram leigos. Assim, no final da década de 1990, foram criados os ISE (Institutos Superiores de Educação). O Art. 07, inciso VII da resolução do CNE/CP nº 01/2002 instituiu a criação dos ISE: “[...] nas instituições não detentoras de autonomia universitária” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 42 - 44).

Após o estabelecimento desse novo regimento na educação nacional, foram fixadas datas de 10 em 10 anos aos Planos Nacionais da Educação (PNE), para que as devidas mudanças se instalassem no país. Ainda de acordo com Gatti e Barreto (2009), cerca de 14,5% dos professores de 5ª a 8ª em 2006, ainda não tinham formação superior, sobretudo no Nordeste (GATTI; BARRETO, 2009).

Uma das alternativas mais recentes para a formação dos professores foram os cursos de graduação à distância, que a partir do 1º decreto nº 5.622/05, deveriam ter a mesma duração dos presenciais, ter encontros presenciais periodicamente, obrigatoriedade de estágios, apresentação e defesa de TCC-Trabalho de Conclusão de Curso como requisito para sua graduação (GATTI; BARRETO, 2009).

As autoras ainda ressaltam que muita coisa mudou e que muitas oportunidades e subsídios dão a esperança de um futuro diferente do presente e do passado:

Após a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada

pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34).

Estas argumentam que a educação caminha em passos lentos, mas que é promissora e que dentro de alguns anos a questão da formação dos professores será equacionada. Nos dados preliminares conseguidos pelas autoras do Censo Escolar de 2007:

[...] em que se computam professores individualmente, 5,3% dos professores sem licenciatura lecionam nos anos finais do ensino fundamental, e 6,4% nessa condição, no ensino médio. Atuando na educação básica só com formação até o ensino fundamental, foram encontrados 15.982 docentes, 6.135 dos quais trabalhavam em creches e pré-escolas, e 5.515 nos anos iniciais do ensino fundamental (GATTI; BARRETO, 2009, p. 35).

Embora sinalizem que o número, ainda muito grande, de professores sem formação adequada, Gatti e Barreto (2009) ascendem em seu trabalho a esperança de uma educação mais promissora, apesar das dores do caminho. Então como ir atualizando a docência no mesmo ritmo das mudanças da nossa sociedade? Essa é apenas uma pergunta que pode rondar a cabeça de nossos educadores, diante de uma juventude tão curiosa, incisiva em suas perguntas e que está ávida pelos conhecimentos que levam à evolução.

4 UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Alguns autores divergem quanto à opinião sobre a universalização da educação e apresentamos neste artigo a tese de Oliveira (2007, p. 661) de que: “[...] a universalização, processo ainda não inteiramente concluído, representa mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais no Brasil”. O que apresentamos é que algumas vertentes têm como realizada essa universalização desde a década de 1980, mas Oliveira acredita que ela ainda está em construção, assim como outros autores contemporâneos.

Ferraro e Machado (2002) trazem o ponto de vista de que surgiram, nos anos 1980, teorias que indicavam que a universalização fosse uma realidade do sistema educacional brasileiro. Estes, em contrapartida, não acreditam que efetivamente isso

seja verdade, mesmo depois de vinte anos, baseando pela análise de dados da contagem populacional do IBGE e diversos censos durante as décadas de 1980 e 1990 (FERRARO; MACHADO, 2002).

“O sistema educacional, em condições normais, muda lentamente, mas muda” (OLIVEIRA, 2007, p. 663). Essa afirmativa diz respeito às diversas mudanças que ocorreram no cenário nacional com o advento das novas reformas que sempre estão presentes na história, seja para melhorar os índices ou nem tanto assim. “A constituição de 1988 (CF/88) foi a primeira em nossa história, em nível federal, a estatuir o princípio da gratuidade nos estabelecimentos públicos, independentemente do nível de ensino” (OLIVEIRA, 2007, p. 665). Assim, surge um projeto de educação humanitária, de mão dupla, bastante eficiente aos modelos da recém-nação sem ditadura, mas antes dessa decisão muitas águas rolaram nessa breve história do Brasil.

A educação pré-ditadura era escola-novista em sua fase de grande circulação. Diante da filosofia e pedagogia freiriana, os alunos e os professores eram engrenagens de importância fundamental e horizontal. Com o golpe em 1964, os valores militares também foram incorporados às diversas escalas da sociedade e reinaram os ideais de disciplina e nacionalismo.

O campo da educação teve um ciclo de reforma completo para adaptar-se ao projeto do golpe-militar. [...] A *Pedagogia do Oprimido*, ícone de uma concepção de educação emancipadora de jovens e adultos, foi substituída pelo Movimento de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) sob a lógica do mercado. [...] A pedagogia do Sistema S, em especial do SENAI, como pedagogia do capital, foi incorporada como política dos governos militares para o campo da educação (FRIGOTTO, 2007, p. 1136).

Uma lógica de mercado foi instalada mais diretamente junto à educação, sobretudo, no ensino médio, onde a prioridade é ser útil pela força de trabalho.

[...] o projeto da classe burguesa brasileira não necessita da universalização da escola básica e reproduz, por diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita (que adentra as mãos e aguça os olhos) para formar o “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Segundo Caio Prado Jr. (1966) temos duas justificativas para a afirmação acima. A primeira diz respeito à nossa colonização, que também foi intelectual e ideológica e que perdura até hoje. A segunda seria o endividamento externo e, com ele, a maximização dessa colonização intelectual e acentuado aumento das desigualdades sociais, onde as classes dominantes reproduzem essa assimetria que lhe gera lucro (JUNIOR, 1966 *apud* FRIGOTTO, 2007, p. 1132).

Segundo o autor, entre as décadas de 1970 e 1980, intensificaram-se as mudanças no sentido de mais oportunidades de escolarização à população geral, argumentando que a universalização está quase completa, tanto no acesso, como em permanência e conclusão (OLIVEIRA, 2007). Este diz que o problema da não efetivação completa da universalização não seria mais a falta de escolas, para ele, a causa mais antiga dessa exclusão (OLIVEIRA, 2007, p. 670). Frigotto (2007, p.1135) articula que muita coisa ainda tem que mudar: “[...] uma efetiva universalização da educação básica [...] implicará abandonar a política econômica monetarista e rentista e encarar as reformas estruturais proteladas por séculos”.

A base desse contexto, pelo que é apresentado na bibliografia, está no sistema econômico nacional e na política monetária mundial. “A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138). O autor traz, como palavra-chave à sua discussão, a desigualdade entre as camadas da sociedade, até mesmo por instalação geográfica. Este diz, ainda, que essa iniciativa não é bem-vinda a todos: “[...] a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual”.

Além da diferença entre classes, a bibliografia cita uma exclusão própria dos novos moldes educacionais brasileiros, pois, ao se ampliar o acesso, viabiliza-se outra exclusão, a que se produz no interior do sistema escolar. Se passava da exclusão da escola para a exclusão na escola com “[...] múltiplas reprovações seguidas de abandono” (OLIVEIRA, 2007, p. 671).

O autor demonstra, ainda, que:

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o

índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com diploma (IPEA, 2006, p. 129 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 686).

A quantidade passa a duelar com a qualidade do ensino que deveria caminhar e elevar-se com os novos meios, numa formação completa, nem apenas humana nem apenas mecanicista/laboral e assim, os dados trazidos pelos autores convergem quando observamos os índices. É no ensino médio, “[...] que podemos melhor perceber o quanto a sua universalização e democratização são desnecessárias ao projeto de sociedade até o presente dominante” (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

O clima entre os autores é de otimismo apesar dos passos lentos em que caminhamos, mas que continuemos na estrada, pois, mesmo com os avanços “[...] nos 16 anos decorridos desde o censo de 1980 até a contagem 1996, há um longo processo até que se estabeleça a universalização do acesso à escola” (FERRARO; MACHADO, 2002, p. 225).

Atribuo importância significativa à universalização do acesso ao ensino fundamental, posto que esta faz com que “as contradições mudem de lugar”, passando a concentrar-se na expansão das etapas posteriores a este e na qualidade da educação básica, notadamente de ensino fundamental (OLIVEIRA, 2007, p. 666).

Compartilhamos da confiança, juntamente com esses autores, que a mudança é lenta, mas que seja completa, eficiente e eficaz aos projetos que o mundo exige da nossa educação e que demonstre um mínimo de suporte. “Ainda que a pretendida universalização do acesso esteja relativamente distante, a capacidade instalada se aproxima com rapidez de ter condições de atender toda a população na faixa etária escolar” (OLIVEIRA, 2007, p. 683). Os autores mostram que as transformações ocorrem, mesmo que em pequenos passos, pois o modelo de sociedade não está ainda, pronto para uma efetiva garantia de acesso universal a educação. “Este projeto de sociedade e de desenvolvimento demandará um gigantesco investimento em ciência e tecnologia, como condição necessária à efetiva universalização da educação básica” (FRIGOTTO, 2007, p. 1144).

5 A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO¹

A escola faz parte da família. Não nos lembramos da escola como uma organização que demanda suas cobranças, que tem metas quantitativas controladas e um fluxo de caixa.

Depois da revolução industrial as funções da escola mudaram e, assim, esta, como toda a sociedade, passa a funcionar como uma empresa, como um negócio, produção de capital e a ser cobrada como tal, através de resultados, metas, objetivos, índices (BOCK et al, 2008, p. 267). Dentro dessa perspectiva cabe observar o adoecimento dos professores no âmbito organizacional, pois, a motivação, o estresse, o esforço emocional e a própria estrutura de organização das escolas e da educação nacional, no geral, são importantes nesse contexto.

As novas condições de trabalho docente exigem dos professores mais do que competências no ato de ensinar, exigem qualidades e atitudes pessoais [...] a pessoa do professor, com seu modo de ser, conviver, interpretar o mundo que passa a estar envolvida na qualidade do trabalho e não apenas o cumprimento de uma função definida no nível sistêmico (GATTI; BARRETO, 2009, p.232).

Dentro dessas novas concepções da profissão, um conflito reconhecido diz respeito a uma questão que faz refletir sobre a dualidade Quantidade X Qualidade, onde os docentes têm de visar a aprendizagem dos alunos, repensando seus métodos e lançando mão de novas tecnologias para promover esses conhecimentos, ao mesmo tempo em que recebe cobranças de indicadores, como ressaltam os autores a seguir:

Os professores são pressionados a substituir os processos tradicionais de transmissão e reprodução de conhecimentos por formas de ensino que permitam ao aluno o desenvolvimento de formas cognitivas mais complexas [...] O propósito é oferecer uma educação que o prepare para construir com independência seu processo de aprendizagem contínua e para o exercício de uma postura crítica e participativa na vida social (GATTI; BARRETO, 2009, p.228)

¹ Aqui nos referimos à escola como uma “empresa” que fornece um serviço à comunidade, como fonte de emprego, como um órgão do trabalho.

Esses indicadores servem como controle do Estado, tendo em vista que, após a universalização, a educação e suas produções tornaram-se bens públicos e de responsabilidade do mesmo. O desafio está em articular essas duas demandas para evitar danos, tanto ao processo ensino-aprendizagem como, também, a preservação do emprego dos docentes, de alianças, de financiamentos e de projetos diversos, que visam o desenvolvimento da educação com base nesses indicadores.

6 SAÚDE MENTAL E TRABALHO

Todas as realizações humanas têm seu peso na saúde e, no trabalho, não seria diferente. Os autores destacam que os fatores físico, mental e emocional interferem tanto nas relações entre os funcionários, quanto na produtividade, podendo ser fatores para o desencadeamento de insatisfação e adoecimento por parte dos funcionários, bem como outros problemas do ponto de vista organizacional.

Todos os trabalhadores despendem esforço físico e mental quando colocam o corpo e a mente na realização de suas tarefas. Mas muitos trabalhadores também requerem esforço emocional, a expressão de emoções desejadas pela organização feita pelos funcionários durante os relacionamentos interpessoais no trabalho (ROBBINS et al. 2005, p. 102).

A docência trabalha com a aprendizagem, que é um processo biopsicossocial que envolve criatividade, dinamismo, paciência, tolerância e ponderação, características que são influenciadas pelas emoções das pessoas envolvidas nessa atividade. Robbins e Cols. (2005) salientam que “demonstrar emoções que não sentimos é de fato exaustivo, portanto, é importante dar aos funcionários que trabalham com emoções demonstradas, uma chance de relaxar e recarregar as baterias” (ROBBINS et al. 2005, p. 103). Assim o trabalho deve ter atenção para o estado emocional dos servidores, que dependem de fatores internos e externos à sua execução.

A satisfação no ambiente de trabalho entra no quesito emocional, pois reflete, juntamente com a motivação, como será o rendimento desse profissional. Os

autores citam que o absenteísmo² pode ser aumentado pela insatisfação: “[...] funcionários insatisfeitos são mais propensos a faltar ao trabalho [...]” (ROBBINS; et al., 2005, p. 80).

Recompensas podem ser aplicadas, mas a eficácia não é comprovada, pois a satisfação ou insatisfação depende de uma série de fatores que podem não depender apenas da organização. Como estes citam: “[...] altas remunerações também não garantem a criação de um ambiente de trabalho satisfatório” (ROBBINS; et al., 2005, p. 83). Mesmo que um professor tenha um bom salário, isso não é determinante para que ele se sinta realizado e esta é uma das temáticas mais levantadas por estes profissionais.

Falando em motivação, este é um dos eixos que Robbins e Cols. (2005) ilustram amplamente em seu texto e trazem dados recentes, afirmando que: “[...] a maioria dos trabalhadores brasileiros (79%) sente-se desmotivada com o seu trabalho” (ROBBINS; et al., 2005, p. 196). Por que excluiríamos o magistério desse número já que estão adoecendo os professores? Mas para falar sobre esse tema usaremos uma definição simples, definição trazida pelo ponto de vista organizacional: “Definimos **Motivação** como o processo responsável pela intensidade, pela direção e pela persistência dos esforços de uma pessoa para alcançar determinada meta” (ROBBINS; et al., 2005, p. 196).

Citando pesquisas recentes, Gatti & Barreto (2009) ressaltam que, ainda que a profissão de docente esteja se tornando cada vez mais complexa, o prestígio social desta está em proporcional decadência e isso afeta o sentimento de auto realização e de autoconfiança dos docentes. Esses sentem esse conflito, que é uma perda real, ainda mais, considerando-se as opiniões de diferentes segmentos sociais sobre a mesma. “O desejo por serviços interessantes parece ser comum a quase todos os trabalhadores, independentemente de sua origem cultural” (ROBBINS; et al., 2005, p. 220). A profissão pode até ser interessante, mas além dos desafios estruturais, os autores discutem como ela deixou de ser visada socialmente, isso é também um fator de insatisfação para os professores.

Dois pontos importantes na relação entre trabalhador e sua função: a motivação que alimenta e sustenta a sua permanência neste emprego e o estresse que qualquer trabalho despende no empregado. “A motivação será alta na medida

² Absenteísmo é a prática de ausentar-se do trabalho, faltas.

em que as recompensas recebidas pela pessoa, por seu bom desempenho, satisfizerem as necessidades dominantes coerentes com suas metas individuais” (ROBBINS; et al., 2005, p. 219). Os autores argumentam que a motivação não depende apenas do prestígio social do cargo, mas que, dentro da dinâmica organizacional, deve haver esquemas de reforçamento partindo dos superiores aos empregados para que os profissionais do mercado produzam melhor e, sobre o estresse, esses teóricos articulam que ele não é só ruim, mas pode servir de uma espécie de motivação incomum e, sendo assim, o definem nos seguintes termos:

O estresse é uma condição dinâmica na qual um indivíduo é confrontado com uma oportunidade, exigência ou recurso com relação a alguma coisa que ele deseja e cujo resultado é percebido, simultaneamente, como importante e incerto (ROBBINS; et al., 2005, p. 581).

Robbins e Cols. (2005) nos dão uma ideia de como seria interessante a administração do estresse organizacional e quando não seria tão bom assim, este separa em dois tipos de estresse e os define:

[...] estressores por desafio – ou estressores associados com a carga de trabalho, pressão para a finalização das tarefas e urgência do tempo – operam de maneira muito diferente dos estressores por obstáculo – estressores que impedem alguém de alcançar seus objetivos (burocracia, política da empresa e confusões com relação as responsabilidades no trabalho) (ROBBINS; et al., 2005, p. 581 - 582).

A bibliografia ainda dispõe sobre os fatores que podem promover e potencializar o estresse: fatores ambientais, organizacionais e individuais. Incertezas ambientais como a economia, política e tecnologia, que mudam a todo momento, geram ansiedade no mundo do trabalho, sobre rumos que não se podem prever onde levarão os negócios ou o fazer do empregado. Os fatores organizacionais citados dispõem diversas demandas que são cobradas dos profissionais, sejam elas de tarefas, de papéis a ocupar, ou seja, interpessoais. “Os individuais são as influências da história de vida do sujeito, relações familiares e pessoais, problemas econômicos e a personalidade” (ROBBINS; et al., 2005, p. 582 - 585).

As consequências de grande carga de estresse podem ser físicas, psicológicas e comportamentais, sendo que as primeiras a serem notadas são as

físicas. Interessam-nos neste trabalho, as três dimensões, mas as psicológicas e comportamentais atingem melhor o foco no que concerne à saúde mental dos professores.

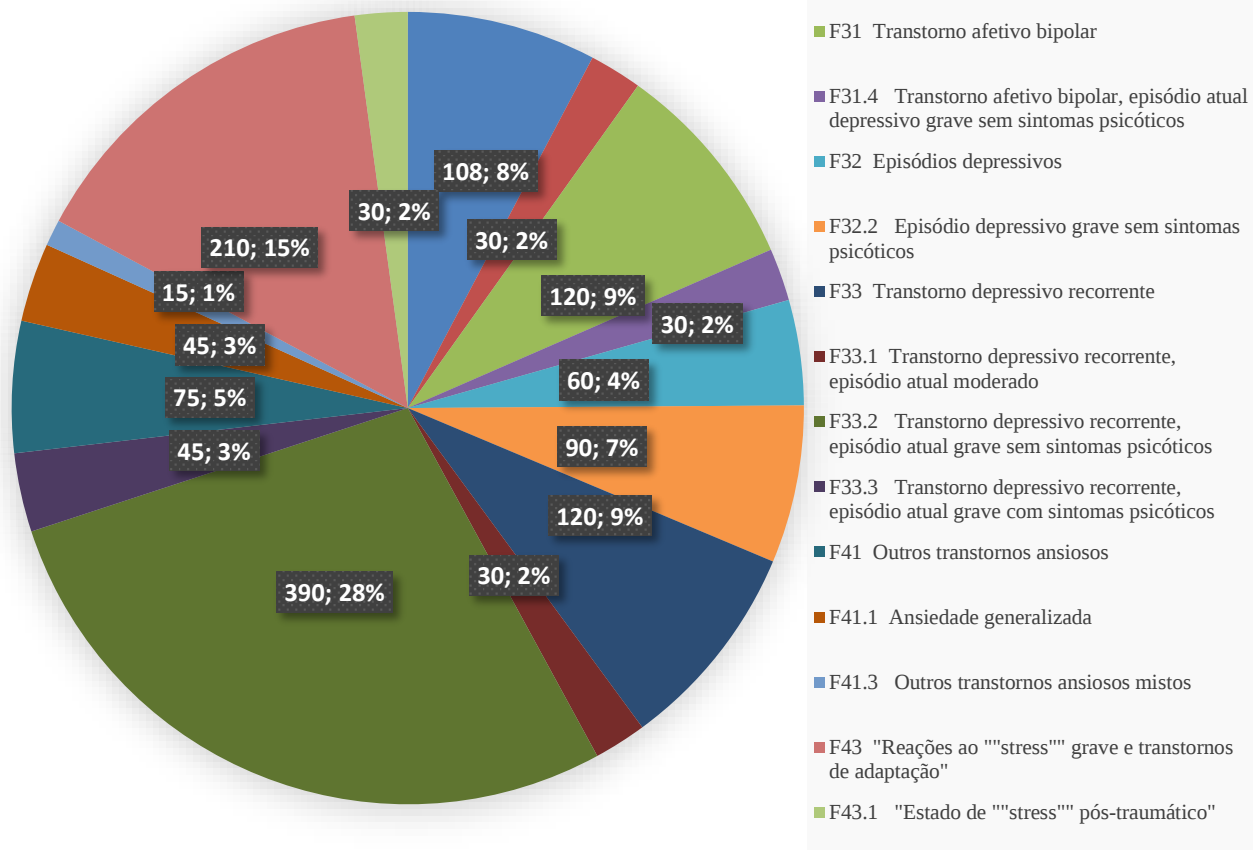
Os sintomas psicológicos se manifestam nos elevados índices de ansiedade, tensão, tédio e irritabilidade, dentre outros, o que também contribui na insatisfação no ambiente de trabalho. A dimensão comportamental foi citada quando tratamos da insatisfação, no momento em que o empregado se encontra num estágio de estresse elevado o absenteísmo aumenta, podendo ser comum o consumo de drogas lícitas ou ilícitas, dificultando a forma de comunicação e causando insônia ou outros distúrbios do sono (ROBBINS; et al., 2005, p. 586 - 588).

Segundo os autores, os principais responsáveis pelas mudanças nas empresas são os gestores (ROBBINS; et al., 2005, p. 593). Eles articulam que a mudança deve ser também cultural, pois nossa cultura organizacional contribui para que o estresse seja mais negativo que positivo. Uma estratégia de enfrentamento sugerida pelos mesmos se refere ao apoio social, à rede de relações afetivas que pode fornecer um conforto e uma escuta dos desafios da ocupação que este desenvolve (ROBBINS; et al., 2005, p. 592).

7 TRABALHO X SAÚDE – DOS AFASTAMENTOS/ATESTADOS

O gráfico abaixo mostra a porcentagem de afastamentos dos docentes, em dias de trabalho, devido a alterações na saúde mental, com base na Classificação Internacional de Doenças (CID - 10), no ano de 2012.

Gráfico 1: 2012



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Quixadá-CE, Junho de 2013.

Nota-se o elevado número dos dias de afastamento por conta de transtornos depressivos e ansiosos, atingindo 1.215 (mil duzentos e quinze dias) no total, além do fato de que a maior parte dos dias (840 dias) tem como diagnóstico os transtornos do humor (F31; F32 e F33).

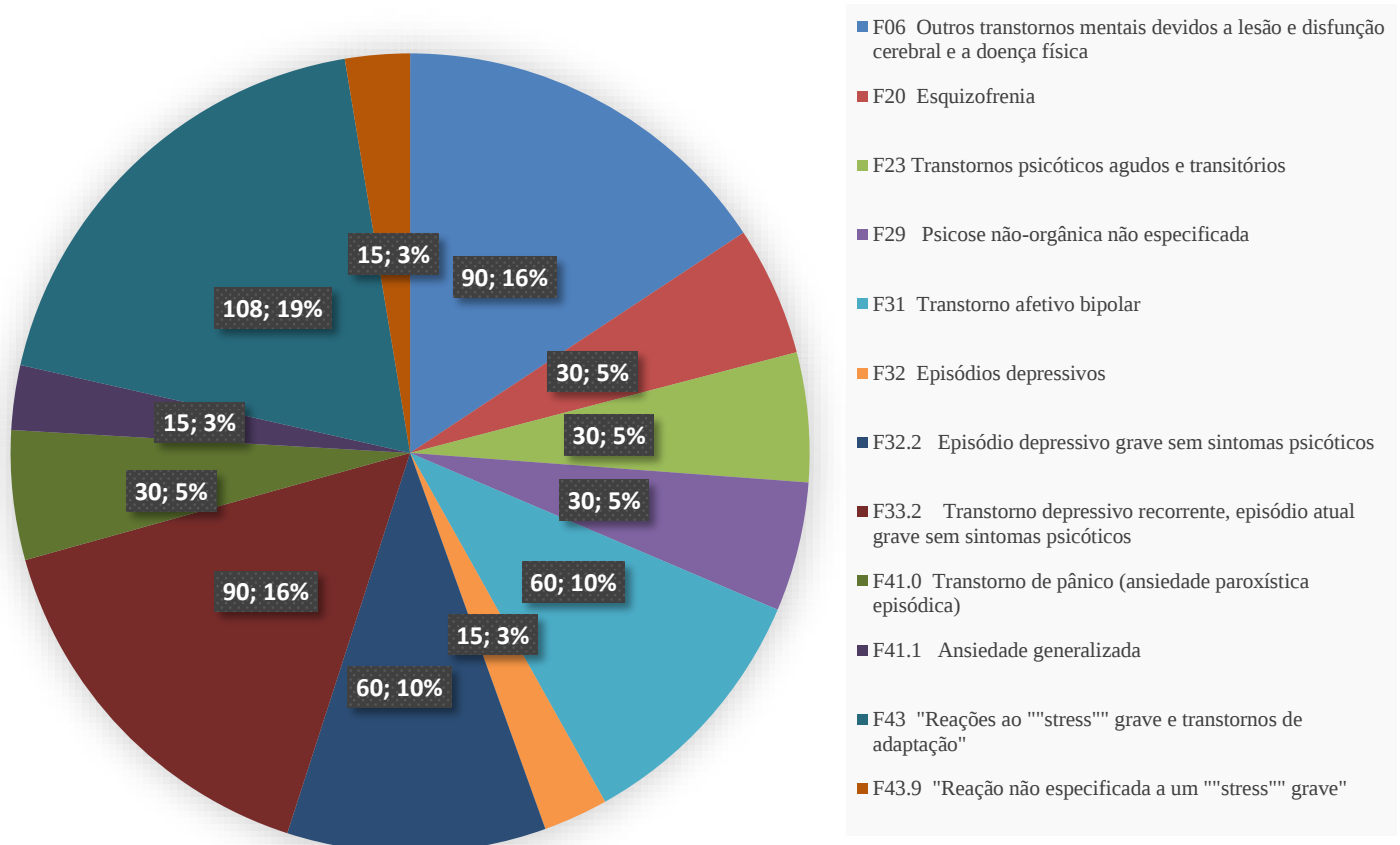
O segundo gráfico refere-se ao primeiro semestre de 2013, mostrando que houve alterações nas principais causas de afastamento das salas de aula. Assim, percebe-se o diagnóstico de esquizofrenia e transtornos psicóticos e, proporcionalmente, uma diminuição acentuada de casos de depressão e a manutenção dos casos de ansiedade.

Em 2013, especificamente, há uma grande mudança nos dados, até mesmo abrupta para a qualidade dos transtornos. Percebemos que num espaço curto de tempo, os índices mudam, como se os depressivos graves estivessem sem seus

episódios recorrentes e um crescimento exacerbado de transtornos mentais ocasionados por lesões físicas e disfunções neurológicas.

Percebemos que nesses dados há um número considerável de psicoses, como Esquizofrenia e Transtornos psicóticos agudos. Nos dois gráficos evidenciam-se os transtornos de ansiedade que apresentam, proporcionalmente, maior relevância no primeiro semestre de 2013.

Gráfico 02: 2013.1



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Quixadá –CE, Junho de 2013.

A ansiedade, consideramos neste trabalho como um ponto crucial, de modo que esta se apresenta, ao nosso modo de ver, como sendo o disparador para as demais psicopatologias. De acordo com o Compêndio de Psiquiatria a Ansiedade (KAPLAN; SADOCK; GREBB, 1997) em si é comum a todas as pessoas, sendo esta uma sensação de desagradável apreensão, que pode resultar em manifestações fisiológicas, como taquicardia, sudorese, ou mesmo certa inquietação, e em parte nessas manifestações e em seus significados vão se enraizando hipóteses sobre

psicossomatização. Já o que o dicionário nos diz sobre a mesma é que esta se caracteriza como:

1 Aflição, angústia, ânsia. 2 Psicol Atitude emotiva concernente ao futuro e que se caracteriza por alternativas de medo e esperança; medo vago adquirido especialmente por generalização de estímulos. 3 Desejo ardente ou veemente. 4 Impaciência, insofrimento, sofreguidão (MICHAELIS, 2009).

Por depressão pode-se constatar que é um termo bastante usado atualmente e, por vezes, até vulgarizado pela sociedade. Segundo o dicionário Michaelis (2009) a depressão em um de seus múltiplos significados é um abatimento, seja este físico ou moral. Kaplan, Sadock e Grebb (1997) apresentam esta como um desinteresse, uma perda de energia, dificuldades de alimentação, pensamentos sobre morte e suicídio, certa falta de investimento na vida. Assim, os casos de depressão tornam-se, particularmente, fonte de preocupação em relação ao direcionamento de atitudes que levem à sua prevenção e, nos casos onde seja diagnosticada, promovam condições de tratamento.

8 CONSIDERAÇÕES

A ansiedade e a depressão destacam-se pela alta incidência e pela relação com outros tantos problemas de saúde que estão a afetar o dia a dia do professor com a consequente diminuição de sua qualidade de vida.

Constatamos que assim como a complexidade das psicopatologias, suas causas também são múltiplas e complexas e consideramos os fatores que podem influenciar esses índices, emergindo os desafios da formação e do exercício da profissão, as cobranças do sistema educacional e dos pais dos alunos, a insegurança e a violência de se trabalhar com públicos vulneráveis socialmente, a insegurança financeira, a desvalorização da profissão, além dos eventos envolvendo relações afetivas, sejam elas familiares ou de outra ordem.

Evidencia-se que as causas mais importantes de afastamento dos professores das salas de aula estão ligadas aos transtornos de humor, particularmente à Depressão e a grande incidência de casos de Transtornos de Ansiedade, indicando que o exercício da docência tem implicado diretamente na

diminuição da qualidade de vida dos professores, afetando seu equilíbrio emocional, sinalizando a necessidade de promover a atenção à saúde mental desses profissionais através de uma rede de assistência psicossocial e a reflexão sobre a melhoria das condições da prática docente para a diminuição desses indicadores.

Diante do número considerável de afastamentos por diagnósticos de transtornos mentais, torna-se prioritária a elaboração de estratégias de intervenção para prevenção desses transtornos, para a promoção da saúde dos profissionais e, nos casos de apresentação dos sintomas, proceder-se ao tratamento de forma ágil e sistemática, tendo em vista que esses transtornos são caracterizados como estados de grande sofrimento e, se não tratados adequadamente, apresentam a possibilidade de agravamento dos sintomas, evolução para patologias cujos tratamentos demandam mais sofrimento e tempo de duração e, na maioria dos casos, uso de medicamentos psicotrópicos, dificultando ou interrompendo o trabalho e os estudos, conseqüentemente, diminuindo a autoestima e, nos casos mais graves, com a possibilidade de cronificação dos sintomas.

A análise dos dados objetivos e quantitativos dessa pesquisa indica a necessidade de se proceder o levantamento dos dados subjetivos, ou seja, a elaboração do levantamento dos indicadores biopsicossociais dos profissionais da educação que já estão com os sintomas instalados para a compreensão das possíveis causas desses transtornos, principalmente, mas não exclusivamente, àquelas ligadas diretamente à prática da docência.

REFERÊNCIAS

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. 14. ed. Saraiva: São Paulo, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Biblioteca digital da câmara dos deputados, 35. ed. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em: 14 Jul. 15.

BRASIL, **Lei 7.044/82**. Brasília: 18 de outubro de 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>. Acesso em: 14 Jul. 15.

BRASIL, **Lei nº 5.692/71** - Diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 14 Jul. 15.

FERRARO, A. R; MACHADO, N. C. F; **Da universalização do acesso à escola no Brasil**. Educação & Sociedade, Pelotas – RGS, ano XXIII, nº 79, 2002.

FRIGOTTO, G; **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 1129 – 1152, 2007.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. UNESCO, Brasília, 2009.

KAPLAN, H. I; SADOCK, B. J; GREBB, J. A. **Compêndio de Psiquiatria**: Ciências do Comportamento e Psiquiatria Clínica. Artes Médicas. 7. ed. 1997.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F; TOSCHI, M. S. **Educação escolar** – Políticas, Estrutura e Organização. 10. ed. Cortez: São Paulo, 2012.

MICHAELIS – Dicionário de Português Online, UOL. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=depress%E3o>>. Acesso em: 06 Mar. 2014.

MICHAELIS – Dicionário de Português Online, UOL. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ansiedade>>. Acesso em: 06 Mar. 2014.

OLIVEIRA, R. P; **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade**: Uma análise histórica. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, nº 100 – Especial, p. 661 – 690, 2007.

ROBBINS, S. P; JUDGE, T. A; SOBRAL, F; **Comportamento organizacional**. 11. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Júlio César Ischiara

Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará, professor do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão e Orientador do Grupo de Estudos e Extensão – Família, Indivíduo, Sociedade (GEFIS).

Contato: juliocavalcante@fcrs.edu.br

André Roberto de Lima Neto

Acadêmico do 10º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

Iara Fernandes Teixeira

Acadêmica do 9º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

Mayara Carvalho dos Santos

Acadêmica do 10º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.

Moézio Alves Ribeiro Neto

Acadêmico do 10º semestre do curso de Psicologia da Faculdade Católica Rainha do Sertão, extensionista do GEFIS.