

DORA ELISA RODRIGUES TOLOSA

Este exemplar corresponde à versão final da Tese de Doutorado, apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, para obtenção do Título de Doutor em Saúde Coletiva.

Campinas, 31 de Maio de 2000.


Prof. Dr. Manildo Fávero
Orientador

**ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO,
SENTIMENTOS, VALORIZAÇÃO E EXPECTATIVA
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE 1^o E 2^o GRAUS
DA CIDADE DE JUNDIAÍ - SP**

CAMPINAS

2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

DORA ELISA RODRIGUES TOLOSA

***ESTUDO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO,
SENTIMENTOS, VALORIZAÇÃO E EXPECTATIVA
PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE 1^o E 2^o GRAUS
DA CIDADE DE JUNDIAÍ - SP***

*Tese de Doutorado apresentada à Pós-Graduação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do título de
Doutor em Saúde Coletiva.*

ORIENTADOR: PROF. DR. MANILDO FÁVERO

CAMPINAS

2000

UNIDADE Be
Nº CHAMADA UNICAMP
T586e
/ EX
COMBO BCI 54084
CROC 16.837102
: DX
PREÇO R\$ 17,00
DATA 28/09/02
Nº CPD _____

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
UNICAMP**

CM00174442-7

310259957

T586e

Tolosa, Dora Elisa Rodrigues

Estudo da relação entre a organização do trabalho e a saúde mental de professores de 1o. e 2o. grau da cidade de Jundiaí - SP / Dora Elisa Rodrigues Tolosa. Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Manildo Favaro

Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

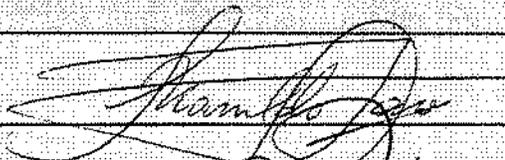
1. Medicina do Trabalho. 2. Saúde Mental. 3. Psicologia Social.
I. Manildo Favaro. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. III. Título.

Banca examinadora da tese de Doutorado

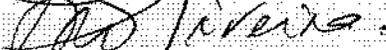
Orientador: Prof. Dr. Manildo Fávero

Membros:

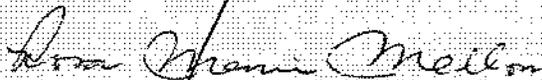
1. Prof. Dr. Manildo Fávero



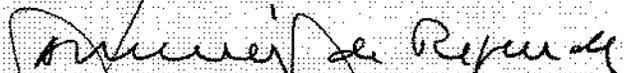
2. Prof. Dr. Luiz Roberto de Oliveira



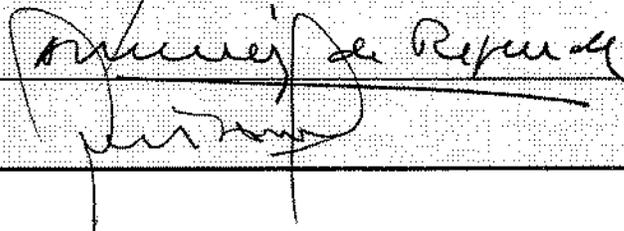
3. Profa. Dra. Rosa Maria Melloni



4. Prof. Dr. Antonio Muniz de Rezende



5. Prof. Dr. Ericson Bagatin



Curso de pós-graduação em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 31/05/2000

200015906

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho àqueles que partiram e deixaram
muitas saudades, Wilsinho, tia Dora, querido pai
Ivaldo, Prof. Dr. Manildo Fávero e àquele que chegou
trazendo muita alegria, Matheus.*

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as pessoas que participaram na execução desta pesquisa.

A todas elas, com todo carinho, muito obrigada.

Aos docentes e funcionários do Departamento de Saúde Pública da Faculdade de Medicina de Botucatu e da área de Saúde Ocupacional da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, meus agradecimentos pelo estímulo, atenção e carinho.

Ao Prof. Dr. Manildo Fávero, meu reconhecimento à dedicação manifestada durante este trabalho

Aos professores que gentilmente colaboraram nesta tese, minha gratidão.

	<i>PÁG.</i>
RESUMO	<i>xix</i>
1. INTRODUÇÃO	23
1.1. Sofrimento mental.....	26
1.1.1. A terminologia sofrimento mental.....	27
1.2. Professores e condições de estresse.....	28
1.2.1. O estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT).....	29
1.3. Pesquisas que buscam um instrumental metodológico.....	31
1.4. Multidisciplinariedade e método qualitativo.....	32
1.5. A importância do tema.....	35
2. OBJETIVOS	37
3. JUSTIFICATIVAS E EVOLUÇÃO DAS IDÉIAS	41
3.1. O projeto inicial.....	44
4. METODOLOGIA	47
4.1. A escola particular e a pública escolhida, onde foram realizadas as entrevistas individuais.....	49
4.2. As entrevistas individuais com professores de uma escola particular e uma escola pública da cidade de Jundiaí.....	50
4.3. Utilização de questionário auto-aplicável em 5.000 professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí e Região e em três escolas particulares da cidade de Jundiaí.....	51

4.3.1. O projeto-piloto.....	51
4.3.1.1. A reformulação do primeiro questionário.....	52
4.4. A codificação do segundo questionário.....	55
5. RESULTADOS E COMENTÁRIOS.....	59
5.1. O Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo (DPME)...	61
5.2. Entrevistas individuais com professores de escola particular e escola pública de Jundiaí.....	63
5.2.1. Na escola pública.....	64
5.2.2. Na escola particular.....	66
5.2.3. As 28 entrevistas individuais realizadas com professores da escola particular e da pública da cidade de Jundiaí.....	70
5.3. Os questionários respondidos por professores das escolas particulares.....	86
5.4. Os questionários respondidos por professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí – SP.....	87
6. DISCUSSÃO.....	115
7. CONCLUSÕES.....	123
8. SUMMARY.....	127
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
10. ANEXOS.....	137

		<i>PÁG.</i>
Tabela 1:	Números de escolas e professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de São Paulo, 1995.....	88
Tabela 2:	Número de professores que responderam aos questionários, nas EEPG, EEPSG, Escolas Rurais e Escola-Padrão, 1995.....	89
Tabela 3:	Composição familiar dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo que responderam ao questionário, 1995.....	89
Tabela 4:	Formação profissional dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo que responderam ao questionário, 1995.....	90
Tabela 5:	Atividades desenvolvidas pelos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, além da de professor da rede estadual, 1995...	91
Tabela 6:	Respostas da questão “como você se sente após sua jornada de trabalho?” citadas pelos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	93
Tabela 7:	Relação dos Medicamentos citados pelos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	96
Tabela 8:	Distribuição das referências de doenças que surgiram no último mês que antecedeu a entrega do questionário nos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995, segundo os vários aparelhos e sistemas.....	97
Tabela 9:	Distribuição da referência das doenças do aparelho respiratório que surgiram no último mês, que antecedeu à entrega do questionário, aos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995..	98
Tabela 10:	Distribuição da resposta sobre a pergunta “sentir-se valorizado” dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	99

Tabela 11:	Distribuição das respostas sobre “valorização” dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	100
Tabela 12:	Distribuição da resposta “projeto de vida” dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	101
Tabela 13:	Coefficientes das respostas “projeto de vida” por tempo de trabalho como professor - professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	102
Tabela 14:	Coefficiente da distribuição do projeto de vida segundo a formação profissional.....	104
Tabela 15:	Coefficiente da resposta “sentir-se valorizado”, segundo o tempo de trabalho e o tipo de resposta relativo à valorização do professor, distribuído pelo tempo de trabalho em professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	106
Tabela 16:	Coefficiente de distribuição do tipo de resposta “sentimento após jornada de trabalho, segundo o tempo de trabalho” de professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	107
Tabela 17:	Distribuição das 417 respostas “não praticar lazer” dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	111
Tabela 18:	Distribuição do número de respostas sobre “atividades esportivas” como lazer dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	112
Tabela 19:	Distribuição do número de respostas “atividades culturais” como lazer dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	113
Tabela 20:	Distribuição do número de respostas “atividades religiosas” como lazer dos professores das 1 ^a e 2 ^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.....	113



RESUMO

A organização do trabalho pode ser definida como sendo as relações de poder, hierarquia e conteúdo da tarefa laboral. O sofrimento é analisado a partir da percepção dos próprios trabalhadores.

O objetivo da presente pesquisa foi o de estudar a organização do trabalho, sentimentos, valorização e expectativa profissional em professores de 1^o e 2^o graus de escolas públicas e particulares de Jundiaí.

A metodologia utilizada foi a de entrevistar, individualmente, 18 professores de uma escola particular e 10 professores de uma escola pública de Jundiaí, e aplicar 5.000 questionários nos professores públicos das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí e Região.

Detectou-se que a organização do trabalho dos professores pesquisados é conflituosa, principalmente entre os da escola particular estudada. A ausência dos pais na escola pública foi considerada pelos professores como um fator de desmotivação, e a exigência inadequada dos pais da escola particular foi considerada como um fator de sofrimento.

Entre os professores da rede pública, 64% sentem-se cansados após a jornada de trabalho; número elevado se comparado a outras pesquisas.

Os professores com zero a 7 anos de profissão são aqueles que mais querem investir na carreira; os com 22 anos ou mais são os que mais querem aposentar-se e os com segundo grau completo são os que apresentaram maior aceitabilidade com a profissão de professor.

O sentimento de subordinação dos professores da escola particular foi relacionado com o fato de os pais pagarem pelos estudos de seus filhos; além disso, esses mesmos professores relataram sofrimento quanto à possibilidade de serem demitidos.



1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a organização do trabalho e saúde têm sido descritos desde o início do século, e as metodologias utilizadas para avaliar esta inter-relação têm-se modificado no decorrer do tempo.

Entre os estudos a respeito, estão o “taylorismo” e o “fordismo”, que representam, respectivamente, as teorias de Winslow Taylor e Henry Ford, originadas como propostas para atender os objetivos econômicos das empresas. No taylorismo, estabelece-se a disciplina planejada, utilizando-se a psicossociologia como forma de garantir a suavização das coerções embutidas nas estruturas das organizações do trabalho. Deste modo, consegue-se alterar a penosidade de certos tipos de trabalho e obter-se rendimento máximo. Em seu livro “Princípios de Administração Científica”, publicado nos EUA em 1911, Winslow Taylor não considera fenômenos como a acumulação da fadiga em suas análises sobre o planejamento do trabalho. Tampouco, o autor leva em consideração as variações psicológicas e fisiológicas humanas. Para Taylor, o trabalhador é um executor de tarefas, não havendo, portanto, a necessidade da participação mental dos mesmos. Em sintonia com estas teorias, o “fordismo” introduz as linhas de montagem na indústria automobilística, segmentando tarefas e intensificando o ritmo de trabalho.

O desenvolvimento de teorias e práticas de conteúdo psicológico entrou em cena para contemplar os interesses econômicos das empresas. Dentro deste contexto, os estudos sobre transtornos mentais surgiram como forma de descobrir causas individuais associadas a fatores externos ao trabalho, ou seja, hereditários, experiências infantis e familiares.

Apenas após a Segunda Guerra Mundial, surgiram estudos que procuraram identificar causas coletivas relacionadas à própria situação de trabalho, que seriam capazes de conduzir a quadros psicopatológicos. Até os anos 70, ainda haviam estudos que procuraram descobrir “fatores externos” que, em sua essência, desencadeariam distúrbios em uma neurose latente.

Mais recentemente, as empresas passaram a necessitar de mão-de-obra “pensante”. A introdução de modernos processos produtivos passou a exigir do trabalhador capacitação técnica, agilidade nas decisões, participação intelectual nas transformações

produtivas e tecnológicas da linha de produção. Nas próprias empresas, o setor de Recursos Humanos passou a valorizar essa participação mental e a reconhecer a dinâmica saúde mental/trabalho; mas ainda privilegiando as necessidades econômicas das empresas.

1.1. SOFRIMENTO MENTAL

Ao defender um conceito teórico-metodológico para o estudo do sofrimento mental, Christophe Dejours^{4,5} cria uma nova abordagem da psicopatologia do trabalho, mais recentemente denominada de *Psicodinâmica do Trabalho*. A investigação que utiliza as referências dejourianas toma, como centro de análise, o conflito originado pelo encontro entre o sujeito, portador de uma história singular pré-existente, e uma situação de trabalho cujas características são planejadas independente da vontade do sujeito. O trabalho, como instância de caráter social, dá origem a fenômenos de caráter coletivo, ao mesmo tempo que interage com a subjetividade dos trabalhadores^{4,5}.

A *Psicodinâmica do Trabalho* analisa o sofrimento mental a partir da percepção dos próprios trabalhadores. Ela estuda a ligação entre este sofrimento e a organização do trabalho - definida por Dejours⁵ como sendo as relações de hierarquia, linha de mando, poder e conteúdo de tarefa, examinando, também, as dinâmicas pelas quais se constroem sistemas coletivos de defesa. A escola dejouriana analisa os fenômenos subjetivos, utilizando o referencial psicanalítico. Com base na psicanálise, que por intermédio de sua teoria e prática tem contribuído para o desenvolvimento de muitas pesquisas, o trabalho passa a interagir em processos psíquicos que podem levar a um sofrimento mental, que pode gerar doenças no trabalhador individualmente ou em grupos de trabalhadores coletivamente ou a soluções criativas que superem esse conflito.

Ao analisar os processos de sofrimento criativo e/ou sofrimento patogênico, derivado da organização do trabalho, Dejours⁸ conclui que para transformar sofrimento em criatividade são necessárias duas articulações fundamentais: a “*ressonância simbólica*” e o “*espaço público*”. A *ressonância* é definida pelo autor como “a condição da reconciliação entre o inconsciente e os objetivos da produção” e como *espaço público* “a possibilidade do uso da palavra e do espaço da discussão, onde perplexidade e opiniões são públicas”.

Portanto, para Dejours⁵, o objetivo de estudo é o “sofrimento” no trabalho, definido pelo autor como uma situação em que o trabalhador permanece em constante estado de luta contra as forças ligadas à organização do trabalho . Para se manter nessa condição, os trabalhadores criam o que Dejours⁵ definiu como estratégias defensivas, ou seja, mecanismos psíquicos inconscientes, individuais ou coletivos, para se defenderem de agressões decorrentes de organizações ruins de trabalho.

No Brasil, uma pesquisa desenvolvida por Pitta³³, em trabalhadores de um grande hospital da cidade de São Paulo, identificou cinco estratégias defensivas utilizadas pelos trabalhadores. Entre elas se destacam: coesão interna; hiper-atividade verbal ou cinética; absenteísmo; verbalização e agressividade reativa. Esses aspectos foram considerados defesas coletivas, construídas pelos trabalhadores diante de uma organização do trabalho patogênica

1.1.1. A terminologia sofrimento mental

Nas pesquisas que procuram avaliar as relações entre a organização do trabalho e saúde mental, os autores têm utilizado basicamente a terminologia “sofrimento mental”, uma vez que não querem apresentar o conceito nosológico de “doença” mental.

Para Silva⁴², além de sofrimento mental, as terminologias mais freqüentemente utilizadas para delimitar o campo entre os sintomas e/ou sinais e a organização do trabalho são: estresse laboral (workstress), neurose do trabalho, síndrome neurótica do trabalho, fadiga mental e fadiga patológica e tensão laboral. Todos se referem, basicamente, a efeitos psíquicos e psicossomáticos decorrentes da organização do trabalho.

Ao estudar 516 telegrafistas de Sydney (Austrália), Ferguson¹⁰ detectou elevado nível de estresse comparando-as com 408 funcionários de escritórios e 415 mecânicos. Nesse estudo, o autor concluiu que asma brônquica, neurose, mialgia e cefaléia eram as patologias mais freqüentes entre os telegrafistas. Cooper² também encontrou elevados níveis de estresse em 150 dentistas do Sul da Califórnia (EUA). Rump³⁸, ao estudar estresse em enfermeiros de três hospitais de Sydney, concluiu que os níveis de estresse eram mais elevados em hospital de grande porte, quando comparados a outros dois de pequeno porte.

1.2. PROFESSORES E CONDIÇÕES DE ESTRESSE

As condições de saúde e, em particular, as situações de estresse de professores têm motivado investigações de vários autores fora do Brasil. Muitas pesquisas vêm utilizando os conceitos de estresse, como um conjunto de reações que um organismo desenvolve ao ser submetido a uma situação que exija esforço para adaptação^{36,37}. Ou o conceito de “burnout”, entendido como uma reação a um estresse crônico com os componentes de exaustão emocional e/ou física, perda de sentimento de realizações no trabalho com baixa produtividade e despersonalização^{16,28}.

Kyriacou e Sutcliffe²⁰ definiram, como sendo estresse em professores, uma síndrome de respostas de sentimentos negativos, tais como a raiva e a depressão geralmente acompanhadas de mudanças fisiológicas e bioquímicas potencialmente patogênicas.

Os objetivos da pesquisa de McIntyre²⁸ foi o de relacionar queixas de exaustão emocional com personalidade e nível de poder entre professores do norte dos EUA.

O autor Iwanicki¹⁶ avaliou o denominado “Maslach Burnout Inventory” que contém nove perguntas sobre sentimento após jornada de trabalho, cinco sobre valorização profissional e oito sobre relações no trabalho.

Estudos realizados em 142 professores da Finlândia por Kinnunen¹⁷ detectaram diferenças estatisticamente significantes entre o nível de estresse e o período do ano letivo, sendo o estresse bem mais elevado aos finais de sexta-feira e principalmente no final do ano letivo. Em outro estudo, Kinnunen¹⁸ avaliou, em 137 professores da Finlândia, seus níveis de estresse e excreção de catecolaminas, confirmando que, quanto maior o nível de estresse, mais elevado eram os níveis de catecolaminas.

Os pesquisadores Kyriacou e Sutcliffe²¹ aplicaram questionário em 218 professores em 16 escolas da Inglaterra, analisando a correlação entre estresse, satisfação no emprego e desejo de deixar de ser professor. Os resultados revelaram ser negativa a associação entre estresse e satisfação no emprego, e positiva entre estresse e intenção de deixar o emprego²¹.

Em outra pesquisa, Kyriacou e Pratt²² aplicaram, em 14 escolas do Norte da Inglaterra, dois questionários: o Teacher-Event Stress Inventory (TESI), para avaliar o nível de estresse e o Middlesex Hospital Questionnaire (MHQ), para avaliar sintomas psicossomáticos. Os resultados revelaram haver significativamente forte correlação entre estresse e sintomas psiconeuróticos, principalmente ansiedade e depressão.

No que se refere à insatisfação quanto à profissão de professor, Watts⁴⁶ estudou 500 professores do Texas (EUA) e detectou que 66% estavam insatisfeitos com o trabalho, e somente 64% não utilizavam o álcool como relaxante. Assim como Schonfeld⁴⁰ que, em estudo com 67 professores de Nova Iorque (EUA), também evidenciou a existência de insatisfação com o trabalho.

Golaszenski¹³ estudou o estresse organizacional em quatro escolas de Buffalo (EUA). O autor analisou aspectos da estrutura administrativa dessas escolas, analisando o nível de estresse que pudesse ocorrer no relacionamento entre professores e seus superiores, entre os próprios professores e entre professores e funcionários.

Utilizando um questionário, Russell³⁹ avaliou fontes de estresse em 600 professores em Iowa (EUA), enumerando problemas disciplinares, apatia dos estudantes, excesso de trabalho, transferência involuntária, classes superlotadas e falta de suporte administrativo, como sendo os fatores mais freqüentes.

Os autores já citados notaram, nas pesquisas, sintomas de estresse e exaustão emocional, independente do instrumento metodológico utilizado, não sendo descritas patologias orgânicas ou psíquicas, mesmo porque a maioria dos estudos foram realizados com professores que estavam trabalhando e não com professores afastados por doenças.

1.2.1. O estudo da Organização Internacional do Trabalho (OIT)

A Organização Internacional do Trabalho realizou estudo sobre professores, publicado no livro "Empleo y condiciones de trabajo del personal docente"³³¹, revelando que as horas-trabalhadas dos professores variam muito de país para país. Na França, cada

aula dura 55 minutos e as pausas entre as mesmas são consideradas como horas-trabalhadas. Na Austrália, Inglaterra, Nigéria e Suécia, as aulas são de 40 minutos, também considerando as pausas como horas-trabalhadas. Estudos sobre horas-trabalhadas em escola privada são pouco conhecidos. Para a análise da carga de trabalho, o estudo da OIT enfatiza que deve ser calculada a hora-trabalhada acrescida da quantidade de horas gastas com o preparo das aulas. Os dados apresentados revelam que os professores do nível secundário gastam mais tempo com o preparo das aulas. Outro aspecto levantado foi o tempo gasto com tarefas administrativas, que, segundo os professores, “é uma atividade que vem aumentando dia-a-dia, sendo que os professores do Afeganistão, Japão e Coréia consideram essas tarefas especialmente penosas”. Os professores estudados pela OIT relataram que o tamanho da classe (número de alunos) foi considerado um dos principais fatores que determinam o volume de trabalho do professor. Além disso, o trabalho da classe influencia no rendimento escolar dos alunos. Segundo a OIT, “estudos recentes realizados nos EUA mostraram que em classes menores o ambiente é melhor, menos tenso, levando os professores e alunos a um melhor rendimento”.

No que se refere a “stress profissional”, o estudo da OIT destaca que o esgotamento físico e mental afeta cada vez mais professores. Além disso, as conseqüências negativas desse estresse não se limitam aos educadores mais afetados, mas ao conjunto dos professores, provocando apatia, irritabilidade e cansaço. Outra conseqüência desse estresse foi o aumento do absenteísmo e o desejo de abandonar a profissão. Em 1978, estudo realizado na Inglaterra encontrou relações significativas entre o estresse, menos satisfação com o emprego, absenteísmo e intenção de abandonar o emprego. Detectou que 20% a 30% dos professores interessados declararam considerar a profissão como muito estressante. Uma importante investigação realizada na Suécia concluiu que 25% dos educadores estavam sujeitos a elevados níveis de estresse, podendo ser considerado como um grupo de alto risco.

Como medidas para reduzir, eliminar ou compensar o estresse, a publicação da OIT³¹ recomenda: redução do número de alunos por classe, redução das tarefas docentes, tempo livre para descanso e programas de formação, a fim de preparar os docentes para minimizar o estresse.

1.3. PESQUISAS QUE BUSCAM UM INSTRUMENTAL METODOLÓGICO

Um outro aspecto importante que envolve o estudo das condições de trabalho e estado de saúde dos professores é a metodologia utilizada para sua avaliação. Vários instrumentos têm sido utilizados para medir estresse em professores, entre eles se destacam o Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire, de Clark, e o Maslash Burnout Iventory, de Maslash e Jackson, que são questionários auto-aplicáveis, utilizados em diferentes pesquisas, buscando avaliar as condições de trabalho e saúde de professores.

Meier²⁷ realizou pesquisa em 181 mulheres professoras e 139 professores de uma faculdade, concluindo que aqueles instrumentos metodológicos que se utilizam dos conceitos de Burnout são os mais válidos.

Estudando estresse em 92 professores de Vermont – EUA, Fimian⁹ concluiu que a interação dos dois questionários utilizados era a melhor opção.

Tellenback⁴⁴ avaliou em 3.200 professores primários da Suécia características individuais, estrutura organizacional, carreira e status profissional, utilizando diferentes instrumentos metodológicos.

No Brasil, Mello^{25,26} e Reinhold³⁶ propuseram questionários de estresse ocupacional para professores.

A pesquisa de Mello^{25,26}, por meio de entrevistas preliminares aplicadas em professores (sem roteiro pré-estabelecido) abordando história de vida, condições sócio-econômicas da família, tempo no magistério, conseguiu material para elaboração de um questionário com perguntas abertas. O mesmo foi aplicado em 32 professores da mesma escola como projeto-piloto. Após modificações, um novo questionário foi elaborado, sendo denominado “Questionário de Opiniões, Expectativas e Representações dos Professores” que aborda questões, tais como: opinião sobre a realidade escolar, a criança carente, a escola e a situação de trabalho do professor.

Mello²⁵, segundo sua pesquisa, 82.25% dos professores estavam insatisfeitos com assistência técnica de supervisores, 80.07% insatisfeitos com o apoio da direção e 64.23% insatisfeitos com os recursos materiais, o que a levou a concluir que os professores pesquisados não incluem aspectos profissionais que lhe dizem respeito mais diretamente,

sendo que o preparo do professor não é colocado, e ele não se coloca como parte integrante da escola. Quanto aos motivos pelos quais os professores decidiram pela profissão foram: havia escola acessível na sua cidade ou região, não dispunham de recursos econômicos, a formação profissional poderia ser conciliada com outro trabalho e, quanto às mulheres, poderiam executar os papéis de professora, esposa e mãe.

A partir de uma revisão da literatura nacional e internacional sobre o tema estresse e professores, Reinhold³⁷ elaborou e aplicou um questionário sobre fonte de estresse ocupacional em 72 professores da rede pública estadual de ensino de uma cidade do interior de São Paulo em 1984. Os resultados revelaram como principais fontes de estresse ocupacional: ter classes com muitos alunos, trabalhar com alunos desinteressados, achar alguns indisciplinados. O sintoma mais freqüente foi a exaustão emocional. A autora também detectou, assim como Mello²⁵, que os professores, ao se referirem a fontes de estresse, mais uma vez atribuíram somente a fatores externos, não se colocando como agentes participativos.

1.4. MULTIDISCIPLINARIDADE E MÉTODO QUALITATIVO

Outro aspecto que envolve as pesquisas nessa área é a da multidisciplinaridade, que é uma intersecção de diferentes disciplinas com um objetivo comum, que é o de avaliar as relações trabalho e saúde mental.

As diferentes disciplinas procuram construir, por intermédio do método qualitativo, instrumentos que avaliem condições de saúde dos envolvidos na pesquisa.

Portanto, no campo da saúde mental e trabalho, a multidisciplinaridade tem sido uma constante, envolvendo profissionais com conhecimentos de psicologia, psicopatologia, psicossomática, psicanálise, medicina do trabalho, sociologia, ergonomia, entre outros. Além disso, a maioria dos estudos nessa linha de pesquisa utilizam-se de avaliações qualitativas, entrevistas com trabalhadores, gerentes e empresários. Por meio de estudos desses qualitativos pode-se chegar a compreender o nível de sofrimento dos envolvidos dentro das organizações.

Utilizando-se de uma equipe multidisciplinar e método qualitativo, Silva⁴² realizou entrevista em trabalhadores das cidades de São Paulo e Cubatão, analisou a história de vida desses trabalhadores e a vivência de sua família. A autora considera que as condições de trabalho refletem diretamente na rotina das pessoas com quem ele convive, provocando reações prejudiciais ao trabalhador também fora dos limites do ambiente de trabalho. Entre outras constatações, Silva⁴² detectou que o afastamento da família aos poucos vai causando rejeição por parte de parentes, o que se agrava na aposentadoria, quando o trabalhador se sente incapaz de promover uma reintegração no ambiente familiar.

Spink⁴³ refere que a relação entre as questões de saúde mental e as manifestações psicossomáticas têm sido amplamente estudadas. Entre os diferentes estudos, a autora destaca o do Instituto Nacional de Saúde e Segurança Ocupacional dos EUA, que possui um grupo de pesquisadores de diferentes disciplinas que concluiu, em um de seus estudos, que as alterações emocionais no trabalho constituem atualmente uma das mais freqüentes categorias de “doenças ocupacionais”. Portanto, essas doenças passam a serem diagnosticadas como sendo relacionadas com a organização do trabalho. A autora destaca a necessidade de diferentes profissionais estarem atuando em conjunto na elaboração e execução das pesquisas.

A análise das relações de poder nas organizações foi objeto de pesquisa de Pages³², que elaborou um quadro teórico-metodológico de avaliação. Ao realizar entrevistas com 40 indivíduos de uma grande empresa, por meio da avaliação do discurso desses entrevistados, o autor conseguiu compreender as relações de poder vigentes na organização estudada. O trabalho desse autor não se propõe a ser um guia prático, mas demonstra as dimensões teórico-metodológicas que o tema exige, envolvendo diferentes profissionais na pesquisa proposta.

A importância das pesquisas qualitativas na área da educação foi objeto de estudo de Thiollent⁴⁵, que afirmou a necessidade de produzir idéias que contribuam para obter informação e conhecimento de uso mais efetivo, inclusive no nível pedagógico. A assim denominada pesquisa-ação-qualitativa, segundo o autor, promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.

Em relação à pesquisa qualitativa, Monteiro³⁰ aborda um dos aspectos que foi considerado também por Dejours^{5,6}, que é o envolvimento emocional entre pesquisador e pesquisando. Ambos os autores alertam para a necessidade de que um dos pesquisadores envolvidos participe como observador, analisando as reações dos pesquisandos.

Na discussão sobre a utilização de entrevista individual como instrumento metodológico de pesquisa, Thiollet⁴⁵, Míñayo²⁹, Monteiro³⁰ e Silva⁴¹ destacam a necessidade de não só analisar o discurso, mas também observar gestos, entonações, hesitações, sinais não-verbais, ritmo e silêncio.

Um estudo publicado por Marchand²⁴ aborda o discurso e a situação social do professor, enfocando os sentimentos de professores e alunos.

Entrevistando “bons professores”, definidos pelos alunos como os melhores das instituições, Cunha³ concluiu que os alunos querem professores que sejam intelectualmente capazes e afetivamente maduros. Os dados obtidos pela pesquisadora, não permitiram fazer generalizações, havendo entre os professores variações entre idade, experiência profissional, formação acadêmica e profissional. No que se refere à sua prática pedagógica, a autora conclui que os bons professores dão grande valor ao prazer de ensinar e à gratificação que sentem nas relações com os alunos. Quanto ao saber, destaca-se a afetividade que o liga à sua disciplina de ensino, que o leva ao gosto pelo estudo e à possibilidade de produzir conhecimentos junto com os alunos. Existe um esforço para tornar coerente o fazer e o pensar. Quanto a esse aspecto, a autora relata que o professor não faz uma análise reflexiva de sua prática, tornando o seu fazer muito intuitivo. Ao fazer a representação de sua prática pedagógica, o bom professor fala de suas dificuldades. Em geral, elas decorrem da desvalorização da educação e do magistério. Há ênfase nas dificuldades estruturais, aquelas que estão próximas a ele e que interferem diretamente no seu trabalho. Parece, segundo a autora, que nem sempre o professor entende que sua aceitação ou resistência fazem parte deste quadro de realidade.

Freire¹¹ descreve que “a tarefa do ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete, um

gosto especial de querer bem, não só aos outros mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência”. Portanto, nesta definição, o autor inclui o preparo emocional e afetivo como uma das características do professor e, para tal, faz-se necessário que os professores tenham um equilíbrio psíquico.

1.5. A IMPORTÂNCIA DO TEMA

Nos últimos anos, a sociedade brasileira vem dando mais atenção à qualidade de ensino como fator determinante do desenvolvimento econômico e social. Mas as autoridades não têm respondido a esta preocupação com o devido investimento na área da Educação, fato este que reflete diretamente na qualidade das condições de trabalho dos professores, tema que vem gerando algumas reportagens em veículos da grande imprensa.

O jornal Folha de S. Paulo publicou uma série de reportagens intituladas “A República da Ignorância”, nos dias 30 de setembro e 2, 7 e 20 de outubro de 1991^{34,35}, nas quais se encontra um retrato do ensino no Brasil. São destaques: os baixíssimos salários dos professores e a queda na qualificação profissional dos mesmos nestes últimos anos. Além disso, 49% dos entrevistados estavam insatisfeitos com o magistério, mas 88% pretendiam continuar professores, 76% relataram trabalhar por vocação, 75% davam aulas em uma escola só e 81% não tinham outra fonte de renda. A maioria dos entrevistados cursou 1^o e 2^o graus em escola pública e o curso superior em escola particular e 17% dos professores em São Paulo não tinham curso superior. Em reportagem da revista VEJA, de 24 de maio de 1995, encontramos que “baixos salários levam milhares de professores a trocar o emprego na rede pública por outro ganha-pão”.

Ambas as reportagens trazem a público o quadro dramático da Educação no Brasil, mostrando que, além de objeto de alguns estudos acadêmicos, se trata de um tema de crescente interesse dos mais variados segmentos da sociedade, ou seja, educadores, empresários, sindicatos e estudantes.

Os estudos sobre as condições de trabalho dos professores e qualidade de ensino já demonstram a precariedade da Educação brasileira e seus reflexos no desenvolvimento do stress entre os profissionais. Acreditamos que cabe agora conhecer a relação entre a organização do trabalho e a existência ou não de sofrimento mental em professores de 1^o e 2^o graus.



2. OBJETIVOS

O objetivo da presente pesquisa foi o de analisar, detalhadamente, a organização do trabalho de uma escola particular e a de uma escola pública da cidade de Jundiaí, utilizando entrevistas individuais. Além disso, analisamos expectativa profissional, valorização, sintomas e sentimentos em professores da 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí e Região e em três escolas particulares da cidade de Jundiaí, utilizando questionário auto-aplicável.



3. JUSTIFICATIVAS E EVOLUÇÃO DAS IDÉIAS

O tema saúde mental e trabalho despertou nosso interesse a partir de pesquisa realizada junto a servidores braçais da Prefeitura de Botucatu, em particular, os do cemitério e matadouro do Município, onde se destacaram o alcoolismo e o sofrimento mental.

Com base nesses dados, iniciamos uma reflexão sobre o tema, procurando leituras específicas, cursos nas áreas de psicanálise e psicologia, opinião de especialistas, etc. Após este embasamento teórico inicial, participamos do curso de pós-graduação “Psicopatologia do Trabalho” da Profª Drª Edith S. Silva, o que gerou outras oportunidades de debates sobre o tema e acesso a bibliografias diversas.

O interesse pelo assunto nos levou a elaborar um artigo sobre o alcoolismo em trabalhadores do cemitério de Botucatu, apresentado no II Congresso de Saúde Mental e Trabalho, promovido pelo NEP – UNICAMP.

Em conjunto com a disciplina de Psicologia da Faculdade de Medicina de Botucatu, desenvolvemos um ambulatório que assistia trabalhadores portadores de neurose, depressão e sofrimento mental, com provável etiologia no trabalho. Durante o atendimento, tivemos a oportunidade de começar a visualizar os efeitos da organização do trabalho na saúde de profissionais e a expressão de sofrimento em seus discursos.

A escolha da categoria profissional “professor”, como população-alvo, deveu-se a vários fatores, entre eles destacamos:

- 1^o a importância do professor como agente modificador da sociedade brasileira atual e, conseqüentemente, promotor da melhoria da saúde mental dessa própria sociedade;
- 2^o apesar dessa importância, os professores vêm sofrendo, nestes últimos anos, uma enorme desvalorização profissional;
- 3^o teoricamente, o professor é um profissional com baixíssimo risco de exposição a agentes físicos, químicos e biológicos. Portanto, é de se esperar que a organização do trabalho atue como principal agente agressor à sua saúde;

- 4^o o fato de nós mesmos sermos “professora” também influenciou na nossa escolha;
- 5^o o desafio de executar uma pesquisa que envolve a diversidade da “profissão professor”, já que as tarefas executadas por um professor são complexas, ilimitadas, subjetivas, imprecisas.

3.1. O PROJETO INICIAL

Fomos procurar a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em busca de informações sobre trabalho e a saúde dos professores da rede pública, para que pudéssemos desenvolver o projeto inicial de pesquisa.

Fomos informados que os dados sobre causas de afastamento do trabalho por motivo de doença dos professores de 1^o e 2^o graus da rede pública estavam arquivados no Departamento de Perícias Médicas do Estado (DPME), órgão pertencente à Secretaria da Saúde. Reunimo-nos com o então Secretário de Estado da Saúde, quando solicitamos a liberação de tais informações e fomos atendidos, depois de muita insistência.

Na Secretaria de Educação, recebemos a orientação de procurar a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), órgão ligado à própria secretaria, encarregada, entre muitas atividades, de realizar pesquisas na rede estadual de ensino. Na Divisão de Pesquisa da FDE, soubemos que na Secretaria de Educação não havia nenhum diagnóstico epidemiológico sobre a morbidade dos professores. Havia, somente, alguns relatórios sumários fornecidos pelo DPME da Secretaria de Saúde.

Então propusemos a realização de uma pesquisa por amostra para o levantamento de dados sobre a organização do trabalho e saúde junto aos professores de todo o Estado de São Paulo, utilizando questionário auto-aplicável e realização de entrevistas individuais na tentativa de detectar possíveis sinais de sofrimento. Chegamos a elaborar um programa de trabalho (questionário, cálculo de amostra e levantamento de custos), em conjunto com a Divisão de Pesquisa da FDE.

Realizamos inúmeras reuniões e audiências com secretários da Educação do Estado de três administrações diferentes. Mas, apesar do grande interesse que a pesquisa despertava, os entraves burocráticos impediram sua realização. Após três anos, conseguimos somente dados sobre causas de afastamentos por motivo de tratamento médico de servidores estatutários de 26 Secretarias de Estado.

Diante da impossibilidade de trabalhar com a FDE, decidimos restringir nossa população-alvo, passando a realizar a pesquisa junto a professores de 1^o e 2^o graus de três escolas particulares da cidade de Jundiaí e professores públicos das 1^o e 2^o Delegacias de Ensino de Jundiaí e Região, uma vez que nos estabelecemos nessa cidade, e os entraves burocráticos passaram a não existir.



4. METODOLOGIA

Primeiramente, selecionamos uma escola particular e uma escola pública da cidade de Jundiaí, que permitiram livre acesso aos professores para o desenvolvimento da pesquisa. Decidiu-se realizar entrevistas individuais, com roteiro preestabelecido, em professores voluntários dessas escolas, buscando compreender a organização do trabalho, ou seja, relações de poder, conteúdo da tarefa, organização administrativa, carga horária e trajetória profissional; além disso, sentimentos, valorização e expectativa profissional dos entrevistados.

A partir dessa fase, foram aplicados 50 questionários com 24 perguntas fechadas em cada uma das escolas como um pré-teste, ou seja, um projeto-piloto para avaliar esse questionário. Após a avaliação deste projeto-piloto, o questionário definitivo foi distribuído a professores de três escolas particulares da cidade de Jundiaí e, também, para 5.000 professores de escolas da rede pública da 1^a e 2^a Delegacias de Ensino e Região.

4.1. A ESCOLA PARTICULAR E A PÚBLICA ESCOLHIDA, ONDE FORAM REALIZADAS AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Selecionamos duas escolas, uma particular e outra pública, na cidade de Jundiaí, localizadas no mesmo bairro de classe média, com perfil sócio-econômico dos alunos semelhante, ou seja, pertencentes a famílias com bom poder aquisitivo. Este levantamento socio-econômico foi realizado pela direção de cada uma das escolas, no ano anterior à realização da pesquisa (1994). Além disso, ambas as escolas permitiram livre trânsito para realização das entrevistas individuais e conversas informais com professores. Acreditávamos que, quanto mais semelhantes essas escolas fossem, menor seriam as variáveis que poderiam interferir nos resultados.

Após a definição das escolas a serem trabalhadas, desenvolvemos os instrumentos metodológicos já mencionados acima, ou seja:

- entrevistar individualmente professores voluntários da escola particular e pública escolhida com roteiro preestabelecido;
- aplicar questionário em 50 professores dessas escolas como projeto-piloto para avaliar esse instrumento;

- aplicar o questionário definitivo em professores de três escolas particulares e em 5.000 professores de escolas públicas das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino da cidade de Jundiaí e Região.

4.2. AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM PROFESSORES DE UMA ESCOLA PARTICULAR E UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE DE JUNDIAÍ

Realizamos entrevistas individuais com professores voluntários, sendo que os encontros aconteceram no ambiente de trabalho do professor, isto é, nas escolas, em dia e horário determinados pelo próprio entrevistado. As entrevistas foram baseadas em roteiro preestabelecido, abordando a organização do trabalho, sentimentos, expectativa profissional e valorização e possíveis defesas psíquicas, construídas individual ou coletivamente, como forma de proteção contra as situações de sofrimento. Além de outros aspectos subjetivos, também foi analisado o fato de o professor ter ou não liberdade para se expressar a respeito da organização de trabalho na escola.

Em ambas as escolas fomos apresentados aos professores pela direção, sendo que na pública nos reunimos com professores do período noturno e diurno, separadamente, e na particular houve uma reunião geral, onde estavam presentes todos os professores. Nos dois encontros, eles demonstraram carinho, boa receptividade e muita expectativa em relação aos resultados da pesquisa. Afirmaram que o trabalho era oportuno, já que, segundo eles, “ser professor é realmente um sofrimento”.

Na particular, também entrevistamos diretores, coordenadores, psicóloga e orientador educacional, e a direção na pública. Além disso, participamos de conversas informais na sala dos professores e observamos os diálogos mantidos entre eles

Optamos pelas entrevistas voluntárias por acreditarmos que elas facilitam a obtenção de resultados mais próximos da realidade, pois, ao se candidatar como entrevistado, o professor demonstra estar aberto para contribuir. Outro fator importante foi a adoção de entrevistas individuais, baseada nos conceitos de Dejours^{4,5}. O objetivo foi evitar o risco da destruição de defesas construídas pelo conjunto dos trabalhadores, no nosso caso os professores, o que poderia ocorrer se fossem realizadas entrevistas em grupo.

4.3. UTILIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO AUTO-APLICÁVEL EM 5.000 PROFESSORES DA 1^A E 2^A DELEGACIAS DE ENSINO DE JUNDIAÍ E REGIÃO E EM TRÊS ESCOLAS PARTICULARES DA CIDADE DE JUNDIAÍ.

As informações obtidas nas entrevistas individuais, realizadas com professores da escola pública e da escola particular, trouxeram informações que se tornaram o núcleo básico da pesquisa. Com base na experiência adquirida nessas entrevistas e na literatura - Pitta³³, Reinhold³⁶, Golaszensi¹³, Kyriacou¹⁹, Watts⁴⁶ e Shonfeld⁴⁰ -, elaboramos um primeiro questionário (vide anexo I). Com este, realizamos um pré-teste, ou seja, um projeto-piloto.

4.3.1. O projeto-piloto

Colocamos os primeiros questionários, que continham 24 perguntas fechadas, em envelopes na sala dos professores, onde também deixamos uma urna para que fossem devolvidos. Como nessas duas escolas já havíamos apresentado os objetivos da pesquisa em reuniões, não houve necessidade de anexar carta com os objetivos da mesma.

Após 30 dias, recolhemos a urna de cada escola, tabulamos os 100 questionários respondidos pelos professores da particular e os 50 respondidos pelos da pública, e reunimo-nos com alguns professores voluntários para discutirmos o questionário.

Na discussão, constatamos reação de rejeição por parte dos professores a algumas características do formulário. Eles disseram que seria muito melhor que as questões fossem abertas e não fechadas, e consideraram inadequadas questões sobre ingestão de álcool. Na tabulação dos dados, observamos que 100% das perguntas sobre ingestão de álcool foram negativas e havia vários “recados” escritos nos questionários, tais como: “gostaria de ter a oportunidade de expressar meus sentimentos”, “as perguntas não dão espaço para opiniões”, entre outros.

Devemos ressaltar que, quando deixamos os questionários e as urnas nas escolas, fomos abordados por diversas vezes por professores das escolas, que reclamaram da rigidez das perguntas fechadas.

4.3.1.1. A reformulação do primeiro questionário

Diante de tal reação, reformulamos o primeiro questionário, que optamos por não utilizar, elaborando um segundo questionário com perguntas abertas, e reaplicamos este segundo questionário em um grupo menor de professores de ambas as escolas. Recolhemos esse novo segundo questionário, tabulamos e reunimo-nos com alguns professores para levantar a opinião deles sobre este segundo questionário. Uma vez aprovado esse novo formato de questionário, que continuava com o mesmo conteúdo do roteiro das entrevistas individuais que havíamos realizado, formulamos perguntas abertas, concluindo, finalmente o segundo questionário (ver abaixo) e aplicamos em 5.000 professores da 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí e Região. Finalmente, concluímos que o segundo questionário era o mais adequado para ser aplicado em professores das três escolas particulares e nos 5.000 das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, nas quais tínhamos fácil acesso.

Segundo questionário - Aplicado em 5.000 professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí e em três escolas particulares da mesma cidade.

Prezada(o) Professora(o)

Meu nome é Dora E. R. Tolosa, sou pós-graduanda da UNICAMP e minha tese de doutoramento irá abordar os “Aspectos relacionados à saúde física e psíquica de professores”.

Com o objetivo de analisarmos o sofrimento físico e psíquico dos professores, solicito que V. S^a preencha este questionário, devolva à secretaria de sua escola, dobrado e grampeado.

NÃO SE IDENTIFIQUE

Data: ___/___/___

1. Qual é sua atual situação funcional nesta escola?

() professor(a) 1^a à 4^a

() professor(a) 5^a à 8^a - na (s) disciplina(s):

() professor(a) de 2^o grau - na(s) disciplina(s):

2. Quantas horas/aula você ministra por semana (sem considerar as horas-atividades)?

_____ horas/aula/semana.

3. Além do trabalho como professor(a) nesta escola, qual(is) a(s) atividade(s) que você executa?

() como professor(a) em outra escola por _____ horas/aula/semana.

() como: _____ por hora/trabalho/semana.

3A. Caso você seja também professor(a) em escola pública, cite quais as diferenças que você sente entre a particular e a pública.

4. Qual seu estado civil e composição familiar?

() casado(a)

() com filhos

() solteiro(a)

() sem filhos

() divorciado(a) ou separado(a)

5. Você trabalha como professor(a) há quanto tempo?

_____ anos, _____ meses.

6. Qual é a sua formação profissional?

() 2^o grau completo

() 3^o grau completo

() 3^o grau incompleto (estudante)

() outros: _____

7. Em relação à sua saúde:

7.1. Você faz uso de algum medicamento?

() sim, qual(is): _____

com que frequência: _____

() não

7.2. Você, neste último mês, teve alguma doença?

() sim, qual(is): _____

() não

7.3. Você é portador(a) de alguma doença crônica?

() sim, qual(is): _____

() não

7.4. Como você se sente, física e psiquicamente, após sua jornada de trabalho? E qual a frequência deste sentimento?

7.5. Você se sente valorizado(a) como professor(a)? Por quê?

8. Quanto ao lazer, atividades culturais e/ou religiosas, esportivas, você pratica alguma destas atividades semanalmente?

() sim, qual(is): _____

() não, por quê? _____

9. Qual é seu projeto de vida?

AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO;

SE DESEJAR, FAÇA ALGUNS COMENTÁRIOS NO VERSO.

4.4. A CODIFICAÇÃO DO SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Realizamos a leitura de 70% desses questionários para criarmos um manual de codificação que contemplasse o maior número possível de respostas registradas. Registramos toda e qualquer manifestação de sentimento, almejando quantificar e qualificar as respostas

Decidimos criar um “Manual de Codificações” (ver em anexo) que contivesse códigos para o máximo de respostas possíveis. Para isso, fragmentamos as respostas longas em vários códigos para que nenhuma idéia contida fosse desperdiçada.

Por exemplo, na resposta à pergunta 7.4 - Como você se sente física e psicologicamente após sua jornada de trabalho? E qual a frequência deste sentimento? - havia muitas respostas curtas, tais como: “*cansado*”, “*muito cansado*”, “*irritado*”, “*exausto*”. Mas também respostas longas: “*cansado, porque a classe é muito numerosa*”, “*exausta com o desinteresse dos alunos*”.

Os adjetivos “*cansado*”, “*exausto*” foram codificados separadamente. A resposta “*exausta, com o desinteresse dos alunos*” recebeu dois códigos: 21 para “*exausta*” e 37 para “*com o desinteresse dos alunos*”. E a resposta “*irritada, com o desinteresse dos alunos e por minha classe ser muito numerosa*”, recebeu os seguintes códigos:

23 = *irritada*;

37 = *desinteresse dos alunos*;

35 = *minha classe é muito numerosa*;

Em relação à pergunta “você trabalha como professora há.... anos....meses.....” primeiro transformamos todas as respostas em meses; para não perdermos aqueles com menos de um ano de trabalho e nem os que acrescentavam meses após anos de trabalho; depois, reconvertemos em anos novamente.

Após a codificação, elaboramos programa específico em software - EPI - INFO versão 6.02 de outubro de 1994. O programa foi elaborado com a seguinte estrutura:

Pergunta 1 - (1) - professor de 1^a à 4^a.

(2) - professor de 5^a à 8^a. quanto às disciplinas, foram consideradas três respostas

(3) - professor de 2^o grau - também foram consideradas três respostas

Pergunta 2 – horas-aula - calculado a mediana

Pergunta 3 - relação de todas as profissões citadas e medianas das horas aula.

Pergunta 3a - criados códigos para as diferentes respostas (ver anexo 2) -

Manual de Codificações. Foram consideradas no máximo três codificações, por serem suficientes.

Nos casos com três, foram consideradas as mais frequentes.

Pergunta 4 - (1) casado

(2) solteiro

(3) divorciado

(4) com filhos

(5) sem filhos

Pergunta 5 - os anos de trabalho foram transformados em meses, para o cálculo da mediana, e retransformados em anos/meses.

Pergunta 6 - (1) 2º grau completo

(2) 3º grau completo

(3) 3º grau incompleto (estudante)

(4) outros

Pergunta 7.1 - os medicamentos foram digitados conforme estavam escritos nos questionários. Depois, foram agrupados conforme o grupo Farmacológico do DEF 94/95, pois a terminologia utilizada pela maioria dos professores foi o nome comercial.

Pergunta 7.2 e 7.3 - as doenças foram digitadas conforme redigido no questionário. Depois foram agrupadas de acordo com o grupo nosológico que foi utilizado pelo Departamento de Perícias Médicas - DPME, apresentado no Capítulo 1, para fins de comparação.

Pergunta 7.4 - criamos código para as diferentes respostas e utilizamos as quatro primeiras codificações mais frequentes.

Pergunta 8 - digitados conforme o que foi redigido e, posteriormente, separados em grupo de categorias específicas.

Pergunta 9 - também criamos códigos para as diferentes respostas e consideramos as quatro possibilidades mais frequentes, por acreditarmos serem suficientes frente à diversidade das respostas.

Após a codificação de todas as respostas , inclusive as abertas , digitamos todas as informações em softwares EPI-INFO, versão 6.02 de outubro de 1994 e decidimos que seriam realizados os seguintes cruzamentos e cálculo dos coeficientes:

- distribuição dos números de professores da 1^a e 2^a Delegacias de Ensino que responderam ao segundo questionário;
- composição familiar , formação profissional, sexo e idade, lazer dos professores que responderam ao segundo questionário;
- atividades laborais extra-escola a serem desenvolvidas pelos professores que responderam ao segundo questionário;
- coeficiente da opinião do professor sobre seus sentimentos após a jornada de trabalho e o tempo de trabalho como professor;
- média e mediana do tempo de trabalho como professor;
- sentimentos após a jornada de trabalho, valorização da profissão e projeto de vida;
- medicação utilizada e doenças referidas;
- coeficientes das respostas sobre projeto de vida por tempo de trabalho como professor (será dividido o número de respostas que emitiram uma determinada opinião sobre seu projeto de vida com o número de respostas agrupadas naquele tempo de trabalho como professor);
- coeficiente das respostas sobre projeto de vida, distribuído segundo a formação profissional;
- opinião do professor sobre a valorização de sua profissão, segundo tempo de trabalho como professor;

Todos os coeficientes serão multiplicados por cem para melhor visualização do resultado.



5. RESULTADOS E COMENTÁRIOS

5.1. O DEPARTAMENTO DE PERÍCIAS MÉDICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (DPME)

Na Secretaria da Educação do Estado de S.Paulo, fomos informados que os dados sobre afastamentos por licença médica de todos os servidores públicos estaduais, incluindo a dos professores, estavam arquivados no Departamento de Perícias Médicas do Estado de S. Paulo (DPME), órgão ligado à Secretaria de Saúde do Estado de S.Paulo.

Criado em maio de 1950 pela lei nº-703, o então intitulado Departamento Médico da Secretaria do Governo passou por diferentes reestruturações, sendo, em 11 de novembro de 1988, denominado Departamento de Perícias Médicas do Estado de S. Paulo e passou a ser o responsável pela realização de perícias médicas, afastamento para tratamento de saúde de todos os servidores públicos de todas as secretarias do Estado.

A primeira informação obtida foi que o DPME não possuía em seu sistema informatizado o número total de servidores públicos que trabalhavam em cada Secretaria de Estado, fato que impossibilita a realização de cálculos de coeficientes de morbidade.

Outra informação não codificada pelo DPME era a função do servidor estadual que estava solicitando a licença médica, o que impossibilitava o cálculo do número de licenças médicas concedidas a professores e análise de nexos causais entre a patologia e a função.

O DPME não conseguia fornecer, com exatidão, informações adequadas para análise de morbidade dos servidores da Secretaria de Educação, e esta última, embora possuísse algumas informações sobre os seus recursos humanos, não possuía informações sobre afastamentos para tratamento de saúde.

Ou seja, a Secretaria de Educação não conseguia fazer um diagnóstico sobre seu corpo docente, mesmo porque o poder em conceder afastamento está centralizado no DPME, que é um órgão subordinado à Secretaria de Saúde.

A desorganização sobre essas informações, tão necessárias para análise de morbidade, era tão grande que procuramos a Secretaria de Administração para que nos fornecesse esses dados.

Embora o DPME seja o único órgão que centralize informações sobre afastamento de servidores estaduais, as suas informações são insuficientes para uma detalhada análise de morbidade.

Obtivemos do DPME algumas informações sobre o número de licenças médicas (LM) e dias concedidos (DC) a servidores estaduais nos anos de 1990 e 1991. Por exemplo, a Secretaria de Educação emitiu, em 1990, 155.574 licenças médicas e concedeu 3.469.511 dias de afastamento do trabalho e, em 1991, emitiu 154.227 licenças médicas, concedendo 3.556.921 dias de afastamento do trabalho. Realizamos a divisão entre o provável número de servidores por Secretaria pelo número de licenças médicas e dias concedidos nos anos de 1990 e 1991 e detectamos que a Secretaria que mais concedeu LM e DC foi a da Administração, ficando a da Saúde em segundo lugar, a da Segurança Pública em terceiro e a da Educação em 7^a lugar.

Deve-se destacar que a informação “dias concedidos” é a mais correta pois ela é publicada diariamente no Diário Oficial do Estado e enviada à Secretaria da Fazenda para realização do pagamento dos salários dos afastados por motivo de doença.

Podemos concluir que se torna muito difícil uma análise detalhada da morbidade dos professores da rede estadual de Educação por falta de organização adequada dos dados. A própria Secretaria de Educação não consegue um diagnóstico preciso dos motivos de afastamentos para tratamento de saúde de seus servidores, o que impossibilita qualquer ação administrativa que vise à melhoria da saúde física e mental dos mesmos, o que, indiretamente, poderia auxiliar na melhoria do ensino.

A centralização das informações sobre as licenças médicas concedidas a servidores estaduais não fornece às secretarias de Estado informações necessárias para que elas possam investir adequadamente em seus servidores.

5.2. ENTREVISTA INDIVIDUAL COM PROFESSORES DE ESCOLA PARTICULAR E ESCOLA PÚBLICA DE JUNDIAÍ

Não tivemos a menor dificuldade de acesso ao ambiente laboral de ambas as escolas. Freqüentamos a sala dos professores, conversamos informalmente com eles, visitamos todas as dependências das duas escolas e agendamos as entrevistas individuais em horários e locais por eles estabelecidos.

Antes de apresentarmos os resultados das entrevistas individuais, acreditamos ser importante expor o funcionamento estrutural das escolas.

As duas escolas estão localizadas em bairro de classe média. Ambas são bem conceituadas na comunidade jundiaiense.

Em levantamento fornecido pelas escolas, constatamos que o perfil sócio-econômico das famílias dos alunos era semelhante. Na maioria, os pais são profissionais liberais, empresários e comerciantes, com bom poder aquisitivo.

Nas escolas há diferenciação do aluno diurno para o noturno. Neste segundo período, a maioria trabalha durante o dia e não está na série correspondente à sua faixa etária. Porém, o padrão sócio-econômico é semelhante ao dos alunos do diurno.

A escola particular conta com um conjunto de quadras esportivas cobertas, uma piscina, laboratórios, biblioteca, restaurante, salão para conferência, sala para ginástica, vídeos e computadores.

As instalações da estadual são muito mais modestas, se comparada com esta particular, sendo que suas três quadras esportivas são descobertas, há uma pequena lanchonete (cantina) e uma área para as crianças tomarem a merenda.

Estas informações foram obtidas através dos planos escolares das escolas.

Por meio de entrevistas com a direção da escola pública e o coordenador da escola particular, pudemos compreender o funcionamento de ambas as escolas quanto a seu organograma, hierarquias, estruturas de apoio, reuniões e dinâmica entre os vários segmentos das escolas.

5.2.1. Na escola pública

Todos os funcionários e professores estão subordinados à diretora quanto a atribuições de tarefas e distribuição de aulas. Também a administração do edifício é de responsabilidade da direção.

Conselho de Escola - formado por professores, direção, alunos e pais de alunos. Todos são convidados a participar. A composição numérica do conselho é proporcional ao número de alunos da escola. A direção procura estimular a participação dos bons alunos. As atribuições do Conselho de Escola são: a) resolução de problemas disciplinares de grande gravidade como, por exemplo, a expulsão de um aluno; b) decisão quanto ao destino da verba recebida do Estado; c) uma falta muito grave de algum professor. Podemos concluir que o diretor da escola que convive diariamente com os professores, não possui poder para, de fato, administrar seus recursos humanos, resultado este semelhante ao do capítulo anterior, onde concluímos que as secretarias de Estado não conseguem administrar seus próprios recursos humanos. Esse é um aspecto da organização do trabalho que irá se diferenciar do da escola particular, que apresentaremos a seguir.

A direção e o conselho de escola não podem demitir um professor, pois isto é atribuição da Delegacia de Ensino nem dispensá-lo por excesso de faltas. O máximo que pode ser feito é o desconto no salário do dia não trabalhado.

Portanto, não é o diretor nem o conselho de escola que escolhe seu corpo docente.

Em caso de votação, as decisões do conselho de escola precisam de 50% +1 dos votos, só que, na maioria das vezes, são definidas por consenso e, além disso, ele tem poder deliberativo.

O conselho reúne-se, obrigatoriamente, quatro vezes por ano, sendo duas reuniões no 1^o semestre e duas no 2^o. Excepcionalmente, a direção da escola pode convocar o conselho para assuntos emergenciais.

Na escola pública pesquisada, foram raras as reuniões emergenciais. No ano de 1995, o conselho deliberou sobre o calendário escolar, após as greves; houve a reunião que definiu como seriam as reposições. A Secretaria de Educação não considerou sua decisão e impôs um novo calendário. Isto foi considerado uma decisão arbitrária e houve protestos, mas o conselho foi obrigado a homologar a decisão da Secretaria.

APM - Associação de Pais e Mestres - a APM da escola entrevistada é extremamente atuante, arrecada dinheiro de todos e realiza investimentos na escola, tais como: pagamento de material escolar para alunos carentes, de funcionários que trabalham na biblioteca e xerox, compra de carteiras escolares, investimento no edifício (pintura e reformas).

Conselho de Classe - formado pela direção e professores que se reúnem a cada bimestre para discutir as notas, desenvolvimento e comportamento disciplinar dos alunos. Ao reunir todos os professores, o conselho avalia globalmente o aluno.

Planejamento - nas primeiras semanas do mês de janeiro de cada ano, a direção e todos os professores reúnem-se para planejar o desenvolvimento de suas disciplinas. O conteúdo disciplinar está baseado na “proposta pedagógica”, enviada pela Secretaria de Educação às escolas.

Coordenadores de Área - na escola analisada, há somente para os cursos de 1ª e 4ª séries. A coordenação procura, em conjunto com os professores, programar o desenvolvimento dos alunos e conteúdo disciplinar. Quanto às outras séries, durante as entrevistas os professores declararam que muitas vezes o aluno não tem o conhecimento bem sedimentado de um determinado tema, o que prejudica a formação para o próximo ano e faz com que, em muitos momentos, o professor seja obrigado a retornar assuntos já ministrados. Este fato foi colocado pelos professores como um “aborrecimento”. O professor da escola pública relatou que ele não é obrigado a cumprir todo o conteúdo programático definido no planejamento; porém o professor da escola particular relatou que existe uma cobrança severa para que ele ministre o planejado e, se não o fizer, corre o risco de perder o emprego.

Esta diferente situação da organização do trabalho traz como consequência diferentes sentimentos. Para o professor da pública é simplesmente “aborrecer-se” e para os da particular é “sofrer muito”..

Portanto, os professores da pública não o definiram como um “sofrimento”, pois a cobrança para que seja ministrado todo conteúdo disciplinar é frouxa. A seguinte expressão exemplifica tal sentimento: caso, ao chegar no final do ano, não tenha sido possível abordar todos os temas “paciência”. . .

Mas, na particular, este fato causa elevado “sofrimento”, principalmente para os professores da 5^a à 8^a série. A escola, por intermédio da coordenação e direção, fica atenta para que os conteúdos disciplinares sejam cumpridos, enquanto os pais dos alunos exigem um ensino que prepare seus filhos para o vestibular. Uma professora da 8^a série declarou : “fico exausta no final do dia, pois o volume de informações que tenho que passar é enorme, não posso bobear, senão até o final do ano não consigo ministrar toda a matéria. . .”. Essa obrigatoriedade traz sentimentos de sofrimento e exaustão.

5.2.2. Na escola particular

Equipe Técnico Administrativa - formada pelo diretor, departamento de comunicação, coordenadores dos cursos, apoio disciplinar, serviço de orientação educacional, assessoria nas questões jurídicas, disciplinas e de esporte. Esta composição foi definida pela direção. A participação do departamento de comunicação e disciplina de esporte foi uma escolha pessoal, uma vez que ambos não são coordenadores de disciplina nem de áreas.

Esta equipe realiza reuniões quinzenais, cuja pauta é decidida pelo diretor e coordenadores. Os assuntos em discussão são: a) liberação de eventos; b) dispensa de professor; c) contratação de pessoal.

Coordenadores de Área - são professores escolhidos pela direção para organizarem os cursos do noturno, maternal, de 1^a à 4^a série, de 5^a à 8^a série, 2^o grau e Magistério. Geralmente são elementos de ligação entre direção e professores. São os responsáveis pela escolha dos coordenadores de disciplinas e, em conjunto com esses, os que decidem pela contratação e/ou dispensa de professores.

Coordenadores de Disciplinas - as áreas que possuem coordenação são: Matemática, Português, Estudos Sociais, Educação Artística, Educação Física, Inglês, Ciências e Religião. Os coordenadores de disciplinas ganham horas/aula proporcionais aos de todas as disciplinas ministradas para exercerem a função de organizar o conteúdo disciplinar e desenvolvimento metodológico em suas áreas.

Coordenadores de Classe - grupo de professores formado por representantes de todas as séries. Em suas reuniões, fazem uma avaliação do aluno que apresenta dificuldade em alguma disciplina, quanto ao rendimento, disciplina, postura, repetência e aprovação. Esse grupo de professores, ao analisar a situação dos alunos que estão em dificuldades escolares, procuram avaliá-los em seu conjunto, analisando todas as suas notas, comportamento em sala de aula, enfim, eles procuram analisar todo o conjunto de fatores que envolve a vida escolar dos alunos. O conselho dos coordenadores de classe é considerado soberano para decidir sobre repetência, por exemplo. Entretanto os pais podem recorrer da decisão junto ao diretor da escola e ao delegado de ensino do Estado de São Paulo, que podem tomar decisão contrária à do conselho.

Por exemplo, na escola particular estudada, houve dois casos em que o conselho optou pela reprovação, e a direção optou pela aprovação, sendo que, em um caso, o aluno solicitou a transferência e, em outro, ele continuou na escola, para desagrado dos professores. Esta foi uma situação conflitante que trouxe sofrimento mental aos professores que vivenciaram a autoridade profissional deles sendo suplantada.

Regente de Classe - um professor, designado pela coordenação de série, passa a ser o regente de uma classe, que tem acesso a todas as notas do aluno e informações de todos os professores sobre ele. O regente é remunerado 2 horas/aulas/semanais para exercer esta atividade. Ele procura ser o elo de ligação dos alunos com os outros professores.

Serviço de Orientação Educacional - É formado por um coordenador e três psicólogos que assistem os alunos nas suas necessidades. Essa equipe não assiste os professores. Não há uma atuação com eles. Deveria haver orientador educacional aos professores, quanto aos aspectos emocionais dos mesmos.

Grupo de Apoio - são professores responsáveis pela manutenção da ordem fora da sala de aula, exigindo dos alunos o uso de uniformes e comportamento nos corredores, lanchonete, restaurante, piscina e demais dependências da escola.

Na escola pesquisada, todas as quartas-feiras, à tarde, professores, coordenadores, direção e serviços de apoio reúnem-se para discussão de diversos temas, tais como:

- a) de reflexão ou estudo - palestras para discussão do projeto educativo;
- b) por áreas disciplinares - para análise das estratégias de suas disciplinas;
- c) por série - para discussão do desenvolvimento da série correspondente;
- d) do conselho de classe - já descrito;
- e) pedagógicas - com os coordenadores para organizar calendário de provas, estratégias, novas posturas, etc.

O organograma anual apresentado pela direção da escola, na prática, não é cumprido. Não existe APM - Associação de Pais e Mestres. Os alunos não estão representados oficialmente em nenhum setor. Cada classe elege seu representante, que faz o contato com o professor regente, coordenadores ou com a própria direção.

A coordenação orienta os professores para que estes estejam sempre à disposição de pais e alunos. Os pais têm reuniões com os professores a cada dois meses. Além disso, os pais recebem um cronograma onde existem os horários que os professores estão à disposição para atendê-los. Todas essas atividades extras do professor são pagas em forma de hora/aula/semanal, depende da carga horária/semanal que essas funções exigirão. Não existe hora/atividade e as correções de provas e trabalhos fazem parte da função, com exceção do professor de Português, que ganha uma aula/classe para corrigir redação.

O Salário - em setembro de 1995, a hora/aula da escola pública era de R\$ 1,28 (um real e vinte e oito centavos), enquanto, na escola particular, era de R\$5,25 (cinco reais e vinte e cinco centavos).

A reunião para compreender o funcionamento da escola particular foi longa, e os coordenadores expressaram várias opiniões que merecem destaque.

Ficou claro que eles possuem muito poder dentro da escola, principalmente o da demissão de professores. Este fato os faz sofrer muito. Relataram que há alguns anos houve uma queda muito grande do número de alunos matriculados e tiveram que optar pela dispensa de alguns professores. Segundo eles, o relacionamento com os professores é difícil, pois estes organizam-se em grupo motivado por algum tipo de afinidade e adquirem força, poder para se manifestarem contra algumas decisões dos coordenadores, que têm que ter "grande habilidade para colocar suas opiniões".

Os coordenadores contaram que há dois anos houve mudança da direção da escola. O antigo diretor ficou neste posto por, aproximadamente, 20 anos e sua substituição causou insegurança, pois, segundo os coordenadores, as reações do antigo diretor eram previsíveis por eles. Os entrevistados relataram que ele era um grande administrador, um homem explosivo, instável emocionalmente, mas muito próximo dos professores e objetivo em suas exigências. O novo diretor, segundo a opinião dos coordenadores, é mais calmo e tranquilo, muito preocupado com as questões metodológicas, entretanto os coordenadores ainda sentem dificuldades em saber o que o novo diretor deseja, gerando insegurança.

A mudança da direção da escola particular estudada, como já relatamos, foi um fato comentado pelos coordenadores e por todos os professores entrevistados individualmente, mesmo sem perguntarmos a respeito do assunto. A insegurança foi sentida por todos, gerando expectativa sobre os rumos da escola, principalmente porque havia entre eles uma incerteza sobre os desejos do novo diretor.

Fatos desta natureza, troca de direção, podem estar acontecendo em outras escolas particulares, e o fato de a direção dessas escolas possuírem grande poder sobre os rumos pedagógicos e sobre a admissão ou demissão de professores, provavelmente traga instabilidade emocional ao corpo docente.

Portanto, as escolas particulares deverão, quando ocorrer a troca de direção, conversar com o corpo docente, tornando a troca o mais transparente possível, com apresentação, inclusive de um programa sobre os rumos da nova administração.

Observamos que na escola pública estudada não havia expectativa quanto à troca ou não de direção, mesmo porque o diretor da escola pública é indicado pelas Delegacias de Ensino. Aliás, ao perguntarmos sobre o relacionamento com a direção, não houve grandes manifestações, provavelmente porque o diretor da escola pública possui muito pouco poder sobre os professores.

Não é o diretor na escola pública que define o seu corpo docente.

5.2.3. As 28 entrevistas individuais realizadas com professores da escola particular e da pública da cidade de Jundiaí – SP

A seguir, apresentaremos os resultados das entrevistas individuais que realizamos com 18 professores da escola particular e com 10 professores da escola pública. As entrevistas eram realizadas seguindo um roteiro preestabelecido; porém, caso o professor se desviasse do tema, ele não seria interrompido. Organizamos a apresentação desses resultados em dez tópicos que faziam parte do roteiro preestabelecido.

Carga horária

A escolha da carga horária é diferente nas duas escolas.

Na escola particular, os coordenadores das disciplinas das diferentes séries organizam a grade horária e oferecem-nas aos professores. Estes procuram escolher todas as aulas das disciplinas nas quais são habilitados, pois a escola prefere ter poucos professores por disciplina.

Na escola pública, os professores melhores classificados, conforme a pontuação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, escolhem primeiro e eles podem organizar a escolha conforme as próprias necessidades. Ou seja, se o professor estiver bem classificado, ele poderá escolher uma escola próxima a sua casa e até definir o seu horário, escolhendo os períodos da manhã e/ou tarde e/ou noite.

Em entrevista que realizamos com a direção da escola pública, ela informou-nos que, para preservar os “bons” professores na escola, ela procura ajustar a grade horária conforme a necessidade do bom professor. A diretora relatou o seguinte exemplo: há na escola pública estudada uma professora que reside em uma cidade próxima a Jundiaí. Para não “perder” esta profissional, a direção organizava as disciplinas desta professora de maneira que fosse compatível com os horários dos ônibus que a professora utilizava.

Na escola particular estudada, o professor tinha que se adequar aos horários oferecidos, enquanto, na escola pública estudada, a direção procurava adequar o horário conforme a necessidade dos professores.

Alguns professores da pública selecionavam poucas aulas para ministrar na semana, pois, segundo os entrevistados, dar muitas ou poucas aulas não modificava significativamente o salário no final do mês.

Quanto à escolha da carga horária, observamos que há sofrimento por parte dos professores da escola particular se comparado com a da escola pública estudada, pois os da particular têm maior dificuldade para escolher livremente o seu horário. Mas o salário da pública é tão ruim que desestimula os professores, causando desânimo.

Portanto, para a saúde dos professores, a escolha da carga horária, por motivos diferentes, é inadequada em ambas as escolas.

Trajetória Profissional

A totalidade dos professores das escolas iniciou a carreira ainda na época de estudante. Constatamos que, na particular, a maioria possui curso superior e ministrava disciplinas para as quais foram habilitados, ao passo que, na pública, existe um número menor de professores nesta situação funcional.

Em entrevista com a direção da escola pública, fomos informados que, devido aos baixos salários, existe uma dificuldade em conseguir professores substitutos. Isto faz com que o candidato à substituição seja facilmente aceito, independente de estar ou não habilitado para a função. Esta situação foi relatada pela direção como um fator de intensa desvalorização profissional.

Na escola particular, não há muita substituição no decorrer do ano letivo.

Relacionamento entre os professores na escola pública

As entrevistas individuais com os professores da escola pública eram desanimadas e os entrevistados demonstravam uma grande apatia sobre sua profissão. Observamos, ao perguntarmos sobre o relacionamento entre professores, que havia desinteresse pelo tema, pois muitos se limitavam a expressar que era “bom” sem muita emoção.

Provavelmente, esse desinteresse pelo tema deve-se ao fato de os professores da escola pública terem pouco contato profissional uns com os outros. O planejamento do conteúdo a ser ministrado durante o ano é planejado no início do ano letivo e, durante o ano, há poucas reuniões entre eles. Na sala dos professores eles se reúnem somente nos intervalos das aulas. Nos vários intervalos que vivenciamos com eles na sala dos professores, observamos que havia um ambiente cordial e afetuoso, mas não observamos conversas sobre assuntos da profissão. Na pesquisa desenvolvida por Reinhold³⁶, os professores também relataram terem pouco contato entre si.

Relacionamento entre os professores na escola particular

O relacionamento entre os professores da escola particular é difícil e conflituoso. O risco das demissões, seja por motivos de redução de alunos, seja causadas por conflitos com a direção, leva os professores a se manterem na defensiva, a não confiar nos colegas de trabalho.

Na escola particular, os professores se reúnem no mínimo uma vez por semana, favorecendo o contato entre eles. Muitos deles relatam a existência de formação de grupos e luta pelo poder, o que gera conflitos.

Uma das professoras da escola particular relatou que, no passado, considerava a escola como “uma verdadeira família”, mas que, com o crescimento da escola, ela passou a ter “poucos amigos e muitos colegas de trabalho”, enfatizando ser um grande sofrimento essa perda. A mesma professora contou que deixou de expressar suas opiniões livremente. Procura conter e selecionar o que vai falar e a quem vai falar. Segundo ela, sua atual “gastrite” deve-se ao fato de ter que “engolir muita coisa”. Essa postura foi reforçada durante entrevista com vários professores.

Na escola particular, uma das professoras relatou ter vivenciado um grande conflito com um colega de trabalho e que teve que superá-lo. Mas infelizmente “tenho que continuar convivendo com a pessoa. . .”. Relatou que na época do conflito, engordou e teve “problemas de pele”. Atualmente, ela diz que fica “com a boca fechada”. Procura ministrar bem suas aulas, dedicando grande parte de suas energias aos alunos e restringindo o relacionamento com os outros professores ao estritamente necessário.

Outro professor contou que, no passado, vivenciou um conflito muito grave com a direção e alguns professores, mas não pediu demissão porque “precisava do emprego”. Atualmente, superou esse conflito, mas sente-se “magoado e ressentido com a atitude que foi tomada na época”.

Foram muitos os relatos de “sofrimento” causado pelos relacionamentos entre os professores dentro da escola particular. Por outro lado, também houve relatos de “crescimento profissional”, graças à troca de experiências com colegas e laços afetivos entre eles fora do ambiente escolar.

Este distanciamento não leva ao crescimento e, com certeza, não os integra para as discussões pedagógicas. Na particular, o contato entre eles é intenso e conflituoso, causando sofrimento, que se transforma em doenças psicossomáticas e/ou em criatividade pedagógica.

Detectamos a existência de doenças psicossomáticas por meio do relato dos próprios professores entrevistados. Alguns referiram serem portadores de hipertensão arterial; outros, doenças da pele e outros, gastrites. Todos relataram que os sintomas de suas doenças se agravam ao final do ano, quando há acúmulo de várias tarefas, tais como: corrigir as provas finais, calcular as médias escolares, fazer relatórios, terminar de ministrar o conteúdo programático.

Segundo Dejour⁵, dependendo da organização do trabalho, o trabalhador pode transformar o sofrimento em criatividade. O mesmo autor distingue dois tipos de sofrimento: o sofrimento criador e o sofrimento patogênico. Segundo o autor, o sofrimento patogênico surge quando todas as margens de liberdade na transformação, gestão e

aperfeiçoamento da organização do trabalho já foram utilizadas. Isto é, quando não há nada além de pressões fixas, rígidas, incontornáveis, surgindo o aborrecimento, o medo, ou o sentimento de impotência. Dejour⁵, uma vez fracassadas as defesas individuais e coletivas do trabalhador, há o surgimento da doença mental ou psicossomática.

No sofrimento criativo, ainda segundo o mesmo autor, esse sofrimento se transforma em criatividade, contribuindo para aumentar a resistência do indivíduo, diminuindo a desestabilização psíquica e somática. Nesta situação, o trabalhador passa a ser um mediador para a saúde.

No caso da escola particular estudada, os professores, coordenadores e direção da escola, poderiam conversar sobre esses conflitos citados nas entrevistas para tentar minimizá-los.

Não se pode solucionar o conflito entre professores distanciando-os; pelo contrário, os encontros devem ser estimulados. Segundo palavras de Paulo Freire¹¹, “o ensinante também é um aprendiz”. Portanto, se uma das tarefas do professor é ensinar a criança a “sociabilizar-se com os outros”, ele, professor, deverá também ser educado para tal. E este é um aprendizado diário, sem fim, pois estamos sempre iniciando uma nova fase da vida.

Um fato que chama a atenção é o de o professor não se situar como profissional, já que tomar consciência de sua profissão é fundamental para que se proteja e sofra menos. Para se fazer uma reflexão das dimensões do que é ser professor, há necessidade de ser professor em toda sua plenitude. Para isso, é preciso não apenas se profissionalizar e se organizar, para lutar pelas melhorias das condições e organização do trabalho, como também tomar consciência de si próprio e das dimensões do que seja a tarefa de ensinar. Estar ciente do seu nível de conhecimento, suas qualidades, potencialidades e dialogar intensamente com colegas sobre o método pedagógico possível para ele.

Freire¹¹, quando discute a importância, a dignidade e a tarefa do professor, salienta que não se pode ser professor só porque se prepara para um casamento. O autor complementa: “daí que, na maioria dos casos, possivelmente, não vejo que devo lutar. Daí

que não me sinto mal com o esvaziamento de minha profissionalidade e aceite ser avô, como minhas companheiras e companheiros aceitam ser tias e tios”. O autor relata que é necessário ousar e, para isso, jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.

Freire¹¹ comenta que o professor não deve temer seus sentimentos, emoções e desejos. Deve lidar com eles com o mesmo respeito com que nós damos a uma prática cognitiva integrada com eles. “Estar advertidos e abertos à compreensão das relações entre os fatos, os dados, os objetos na compreensão do real. Nada disso pode escapar à tarefa docente da educadora na “leitura” de sua classe, e com ela testemunha a seus alunos que sua prática docente não se atém apenas ao ensino mecânico dos conteúdos. Mais ainda: que o necessário ensino desses conteúdos não pode prescindir do crítico conhecimento das condições sociais, culturais e econômicas do contexto dos educandos”.

O conflito entre cognitivo e emocional foi expresso nas entrevistas individuais, quando os professores pesquisados tentaram definir o que é ser professor, com expressões do tipo “ser professor é ter algo de si para dar a alguém”; e nos questionários aparecem muitas respostas que relacionam a “missão de ensinar” com “projeto de vida”. Isso demonstra falta de consciência profissional dos professores, que confundem seu papel social com o de um missionário. Isso não quer dizer que o aspecto emocional deva ser descartado; pelo contrário, pois faz parte do exercício da profissão. A questão está no professor saber administrar suas próprias questões emocionais e as inerentes à profissão, principalmente por se tratar de uma profissão responsável pela formação, não apenas intelectual, mas também emocional das pessoas.

Portanto, acreditamos que a falta de consciência sobre a própria profissão e, conseqüentemente, de todos os aspectos inerentes a ela, é a principal responsável pelo sofrimento mental dos professores. O sentimento de desvalorização torna-os desanimados, irritados, cansados, exaustos, enfim, impossibilitados de “ensinar com alegria”, o que reflete diretamente no interesse de aprender por parte dos alunos. Alves¹, ao discutir o sofrimento dos alunos na escola, conclama os professores a ensinarem a “alegria de viver”. Como vemos, com o atual nível de sofrimento mental dos professores, não nos parece que há lugar para a prática desse conceito.

Saúde e sofrimento na escola pública

Os professores da escola pública demonstraram, durante as entrevistas individuais, muito desânimo em relação à profissão, principalmente devido aos baixos salários e desvalorização profissional.

Relataram que a profissão de professor não é valorizada pela sociedade em geral. Afirmaram que os pais dos alunos estão ausentes, pouco participativos e só comparecem à escola quando convocados. A Associação de Pais e Mestres desta escola pública estudada é atuante, auxiliando a direção nas reformas e aquisições de material didático. Porém os professores relataram que é apenas um grupo de pais que participam ativamente; os outros estão ausentes.

A entrevista com os professores da pública transcorria de forma lenta e desanimada, sentíamos que os entrevistados estavam desanimados, cansados e deprimidos.

Pudemos detectar sofrimento decorrente das condições de trabalho, tais como: os baixos salários, a desvalorização da sociedade e a ausência de perspectivas profissionais.

Os professores reclamavam muito da falta de participação dos pais e da própria Secretaria de Educação.

Existia um sentimento de estar executando um trabalho inútil e desvalorizado. Para o professor da escola do Estado não existe a subordinação, a exigência, ninguém “paga” para estudar e o patrão ninguém sabe quem é.

A relação hierárquica da linha de mando não existe, fica frouxa. O diretor da escola pública é um chefe que organiza, mas não exerce a autoridade, uma vez que ele não pode repreender, reprimir, exigir qualidade e eficiência dos professores.

Além disso, o pai do aluno do Estado exige muito menos. Este fato também causa sofrimento.

Numa relação que ninguém cobra, ninguém exige e, conseqüentemente, ninguém valoriza, a atividade acaba ficando sem importância.

Os professores da pública têm muito mais liberdade para trabalhar com diferentes métodos pedagógicos do que os da particular. Na escola estadual, o professor pode tudo, por isso a atuação profissional baseia-se em critérios individuais; depende da consciência profissional de cada um. Devido aos baixos salários e pouco investimento nos professores, a escola pública, provavelmente, não tem em seus quadros todos os melhores professores e, como não tem uma estrutura que os “enquadre”, acaba limitando-se a iniciativas individuais.

Na particular, o diretor e a coordenação têm o poder de demissão até imediata. Os pais e os alunos exercem um poder muito semelhante, pois é o pagamento desses que sustenta financeiramente a escola.

As situações, registradas na particular e na pública, trazem sofrimento aos professores, causando ansiedade nos da primeira e frustração nos da segunda. Além dessas questões, muitos relataram ser portadores de nódulo na corda vocal e inflamações da garganta; outros de alergia ao giz.

Saúde e sofrimento na escola particular

Todos os professores entrevistados relataram serem portadores de algum tipo de doença psicossomática. Muitos referiram que os sintomas das doenças pioravam ao final do semestre, devido à sobrecarga de trabalho.

Na escola particular, os professores, ao contrário dos da escola pública, pareciam ansiosos, aflitos. Muitos citaram o medo da demissão como sendo um fator gerador de ansiedade.

Muitos dos professores entrevistados também lecionavam em outras escolas particulares e em escolas públicas, tornando sua jornada de trabalho cansativas, com extremo cansaço nos finais de 5^a e 6^a-feiras.

Muitos professores relataram que os alunos eram grosseiros e sem limites, exigindo deles sempre grande atenção quanto à disciplina. Alguns professores justificavam esse comportamento com a possível ausência dos pais, uma vez que a maioria deles trabalha, diminuindo o contato com os filhos.

Gottman¹⁵, em pesquisa entre 1960 a 1986 nos EUA, detectou que o tempo que os pais podiam passar com os filhos caiu em mais de dez horas por semana e, provavelmente, aqui no Brasil esteja acontecendo a mesma situação.

Alguns professores relataram que os pais passaram a exigir da escola que ela eduque os seus filhos e cuide deles como uma verdadeira “babá”. Esta exigência foi colocada como um fator de sofrimento, pois os professores não consideravam que este papel deveria ser da escola. No segundo questionário, respondidos pelos professores da 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, este tema apareceu: os professores sentiam-se verdadeiras babás dos alunos.

Na pesquisa de Reinhold³⁶, a indisciplina dos alunos e a sensação de sentirem-se babás surgiu como fonte de estresse.

Os professores entrevistados que lecionavam em outras escolas particulares, relataram que se sentem muito pressionados pelos pais que pagam para seus filhos estudarem. Um professor citou a seguinte frase: “quanto mais se paga, mais se exige”. Outro aspecto citado foi o fato de o aluno também exigir do professor, uma vez que o pai dele está pagando e o professor tem que se submeter a suas vontades.

Este aspecto foi colocado pelos professores entrevistados como uma subordinação deles (professores) em relação aos pais e alunos, fato que os incomodava muito, trazendo uma sensação de angústia e sofrimento.

Alguns relataram sentir que eles (professores) são empregados pagos para “ensinar”, “cuidar do aluno” como um “empregado doméstico”, como se o saber não fosse uma fonte de mediação entre eles.

Os professores sentiam-se incomodados com as cobranças dos pais dos alunos, justificando esta cobrança no fato de os pais pagarem para seus filhos estudarem. Nenhum professor relatou que esta cobrança poderia ser o resultado do interesse do pai em relação aos estudos de seu filho. Os professores sentiam-se empregados subalternos dos pais e filhos, trazendo-lhes sofrimento.

É provável que o sofrimento relatado pelos professores seja uma consequência da maneira inadequada com que os pais cobram dos professores o resultado do ensino ministrado a seus filhos. É possível que os pais com nível cultural elevado se sintam capacitados em cobrar do profissional professor os resultados deste trabalho.

Porém, os professores da escola particular, que também lecionavam em escolas públicas, relataram que, nesta última, os pais, na sua maioria, não exigiam nada, não cobravam. E, como na escola pública não existe a figura do chefe, do patrão, os professores associavam a idéia do fato de que, quando não se paga, não se exige.

Esta relação comercial, sentida pelos professores da escola particular como uma situação de sofrimento, pode ser compreendida pelo fato de não existir uma cultura de cobrança e exigência, talvez, porque até há alguns anos, havia um grande número de pais analfabetos que aceitavam todo e qualquer conhecimento ministrado pelos professores.

Reduzir a cobrança dos pais somente a uma relação comercial talvez não seja o mais adequado. Obviamente, existe, de fato, uma relação comercial entre pais e escola; porém, esta relação não necessariamente deveria trazer um sentimento de sofrimento.

Uma professora da escola particular citou um exemplo para mostrar como os alunos transmitem a sensação de subordinação financeira dos professores sobre pais e alunos: “estava passando em uma sala de aula e vi um aluno riscando uma carteira com caneta. Parei e chamei a atenção dele. Ele argumentou, dizendo: Aqui não tem faxineira para limpar a carteira? Lá em casa temos os empregados que limpam tudo! Meu pai paga e tem que ter faxineira”.

Este é um exemplo da noção que alguns alunos têm sobre a relação de subordinação entre ele e os professores.

Uns professores relataram que sentiam dificuldade em despertar interesse da disciplina, pois alguns alunos viajavam muito, tendo elevado conhecimento sobre alguns aspectos da História, tornando a apresentação do tema desinteressante; conseqüentemente, o aluno se desinteressava e tumultuava a aula, trazendo sofrimento ao professor.

Os professores do curso de computação da escola particular disseram que, apesar do laboratório ser bem equipado, somente 25% deles comparecem ao curso, que é optativo. Justificaram essa baixa frequência ao fato da maioria já possuir computador em casa e não se interessarem pelos da escola.

Este fato mereceria da escola um levantamento minucioso de quem são seus alunos, o que desperta interesse e o que a família pretende com o ensino ministrado a seus filhos.

Portanto, para a saúde mental dos professores, as exigências na escola particular trazem ansiedade, mas há um crescimento profissional, os salários são melhores e há um maior reconhecimento da sociedade.

Segundo Dejours⁵, em sua pesquisa realizada em uma indústria, são expressões diretas de sofrimento no trabalho: desânimo, desencorajamento, vivência de injustiça, sentimento de não reconhecimento de mérito, medo de boatos. O sofrimento patogênico aparece quando todas as margens de liberdade na transformação da organização do trabalho já foram utilizadas, havendo o surgimento da doença, após esgotados todos os recursos defensivos.

Conforme Silva⁴¹, em pesquisa realizada com trabalhadores de indústria siderúrgica, a expressão cansaço era utilizada para expressar um desgaste geral do conjunto corpo – mente. Na nossa pesquisa, essa expressão foi citada nas entrevistas individuais e registrada em 64% dos questionários respondidos pelos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí.

A organização do trabalho na escola particular causa à saúde dos professores maior ansiedade, pois os níveis de exigência são maiores. Para compensar, os salários são melhores, há reconhecimento e crescimento profissional, sendo que observamos várias expressões de sofrimento.

Na escola pública, não há cobrança, os pais estão ausentes, o poder do diretor é muito pequeno e o nível de exigência é muito menor. Porém, os salários são baixos e há uma desvalorização por parte de toda a sociedade, levando a desânimo e depressão. Na

escola pública, o espaço para críticas, reivindicações é mais amplo do que na escola particular; porém, devido à estrutura hierárquica já descrita, essas exigências não são ouvidas.

Conclui-se que a organização do trabalho de ambas as escolas é agressiva à saúde mental dos professores. O relato de que a atividade do professor é estafante, cansativa e leva à fadiga mental foi registrado nas entrevistas em ambas as escolas.

Aluno da particular comparado com o da pública

No item aluno da particular comparado com o aluno da pública, todos os professores da particular, e mesmo alguns da pública que lecionavam em outra particular, foram unânimes em dizer que: “o aluno da pública é mais carente, é mais afetivo, é mais obediente, é coitado. Ele valoriza mais o que é oferecido pelos professores, ele corresponde mais, ele é mais motivado” Enfim, o professor sente mais afeto pelo aluno da escola pública.

Por quê? Se partirmos do princípio que, em ambas as escolas, os alunos são semelhantes, por que o professor sente essa diferença?

Teríamos várias explicações para essa constatação. Uma delas seria que o professor, na pública não se sente subordinado ao aluno; portanto a relação afetiva seria melhor. Outra explicação talvez seja porque os pais e os alunos da pública são mais carentes em conhecimentos e informações; logo, o aluno vê no professor alguém com mais conhecimento de que em seus pais.

Isto não ocorre na particular, uma vez que os pais dos alunos (na sua maioria) têm um poder aquisitivo mais elevado do que o dos professores, e muitos deles são universitários e, talvez, os seus conhecimentos científicos sejam maiores que os daqueles. Daí o aluno da particular não valorizar o conhecimento de seu professor; além disso, tem experiências que podem não estar sendo valorizadas, como, por exemplo: viagens, uso de computador em casa, jogos eletrônicos, e outros que são valorizadas pela sociedade.

O aluno da pública também tem muitas experiências que não são valorizadas pelos seus professores, mas também não têm valor na sociedade, o que faz com que o aluno não exija do professor que este as valorize.

Aos olhos do professor, o aluno da pública passa a ser mais bonzinho, menos exigente, menos chato, cria-se um laço afetivo melhor, enquanto o aluno da particular exige, não se satisfaz com qualquer história, obrigando o professor a se desdobrar para motivá-los.

Muitos professores da pública que dão aula em outras escolas particulares, preferem dar aula na pública, apesar dos menores salários. Este sentimento reflete que a organização do trabalho nas particulares é, para alguns, mais rude, mais exigente. Um professor da pública relatou: “lá na particular te mandam embora; já vi muitos serem demitidos, aqui não”.

Todas essas situações provocam nos professores sentimentos de alegria, frustração, raiva, amor, influenciando em sua saúde física e mental.

Este foi um tema que não surgiu nas pesquisas realizadas com os questionários em professores da 1^a e 2^a Delegacia de Ensino de Jundiaí.

Liberdade para expressar livremente suas opiniões: espaço público

Conforme apresentado na introdução, Dejours⁵ definiu espaço público como sendo a possibilidade do uso da palavra e do espaço da discussão, onde perplexidade e opiniões são públicas.

Na escola particular, houve muitas queixas; a maioria relatou insegurança e medo para falar o que pensa. Os professores não se referiram às reuniões entre disciplinas e séries como um espaço democrático, onde pudessem ser relatadas as suas opiniões. Porém, relataram que há crescimento profissional e troca de experiências pedagógicas.

Para os professores da escola pública, é mais uma vez o sentimento de frustração: “falar a gente fala, mas não adianta nada. . .”. Portanto, na pública, as perplexidades e reivindicações podem ser faladas, mas não há ressonância, não há quem possa transformar as opiniões em ações de melhoria das condições de trabalho. A falta de poder da direção da escola esvazia qualquer reivindicação.

Valorização da profissão

Os professores da pública afirmaram ser valorizados pelos alunos, mas sentem-se desvalorizados pelo governo, pela sociedade e também devido aos baixíssimos salários. Opinião muito semelhante ao resultado dos questionários, como veremos a seguir.

Os da particular falaram muito do “sentirem-se desvalorizados pelo aluno” e respeitados pela direção da escola. Eles acreditam que há crescimento profissional.

Detectamos alguns professores que já foram profissionais em outras atividades, em empresas, por exemplo. Esses compararam a valorização de ser professor com a sua antiga situação funcional. Todos disseram acreditar que a sociedade valoriza mais o professor. “Na empresa eu era mais um número

(...)”; (...) “era mais difícil ser secretária, trabalhava das 8 às 18 horas, como professora faço algo por alguém. . .”.

Defesas construídas

Silva⁴¹ emprega a terminologia defesa no sentido de defesa contra o sofrimento, realizada através de mecanismos psicológicos ou de condutas, incluindo-se, aí, os mecanismos psicológicos de defesa inconscientes e os conscientes. Em suas pesquisas, detectou nos trabalhadores estudados que os mesmos constroem, ao longo de sua vida laboral, condutas defensivas conscientes contra o cansaço com relativo sucesso.

Quando não percebíamos claramente como o professor se defendia da organização do trabalho, perguntávamos mais diretamente. Muitas vezes continuávamos sem resposta, o que demonstrou uma fragilidade diante da situação. Dejours⁵ cita o silêncio como uma defesa individual para enfrentar o sofrimento, em pesquisa com trabalhadores em uma indústria de processo.

Alguns professores usam o distanciamento afetivo do aluno como uma forma de se defender do sofrimento: “procuro manter os alunos distantes de mim”. Outros utilizam o lazer: “nado”, “bordo”, “jogo futebol”, etc. Alguns idealizam fazer viagens pela Europa. Há os músicos, decoradores, ou seja, aqueles que executam uma atividade, que,

embora laboral, é altamente prazerosa. Um professor relatou: “quando chega sexta-feira e eu sei que tenho que tocar música no sábado fico feliz”. Além disso, muitos deles estavam inscritos em academias esportivas, utilizando a natação, a hidroginástica, aeróbica e outros esportes para “espairecer”.

Como veremos no próximo capítulo dessa pesquisa, 73,9% dos questionários respondidos pelos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí praticavam algum tipo de lazer e, inesperadamente, 27,12% relataram atividade religiosa como lazer.

Ministrar somente as disciplinas em que se está habilitado foi apresentado como favorecedor do combate ao desgaste emocional. O planejamento e o detalhamento prévio de todo conteúdo programático também foram citados como fatores que evitam o estresse no momento da aula.

Na escola pública, detectamos como método defensivo o poder organizar a carga horária conforme as necessidades familiares, sendo que há muito coleguismo entre os professores, a tal ponto que aqueles que não moram em Jundiaí escolhem sua grade horária primeiro.

Na escola particular, o fato dos professores organizarem-se em grupos, motivados por algum tipo de afinidade, também pode ser interpretado como uma defesa à organização do trabalho. Tanto Dejourns^{4,5} quanto Silva⁴¹ detectaram este mesmo comportamento em suas pesquisas.

Lazer

As perguntas sobre lazer, assim como sobre projeto de vida, provocavam mudanças na expressão facial dos entrevistados das escolas particular e pública: ora de espanto, de sorriso inadequado ou perplexidade. Pareceu-nos que ambos os temas traziam o professor à reflexão.

Muitos professores de ambas as escolas classificaram as atividades com a família como lazer.

Muitos da particular estavam inscritos em escola de natação ou aeróbica. Na pública, devido aos baixos salários, poucos disseram praticar alguma atividade esportiva programada e alguns afirmaram não ter nenhum tipo de lazer.

Poucos são os estudos sobre lazer. A reação de perplexidade dos professores talvez demonstre a falta de reflexão sobre o tema e/ou pouca prática do lazer, haja vista que atividade religiosa, como veremos, será citada muitas vezes como lazer.

Na sociedade atual, há uma exigência grande para com o trabalho, deixando pouco espaço para o lazer.

Projeto de vida

Alguns professores da pública, próximos da aposentadoria, afirmaram: “vou me aposentar e mudar de ramo”. Portanto, a chegada da aposentadoria passa a ser um objetivo a ser alcançado, para continuar trabalhando em outra atividade. Segundo Rubens Alves¹, em *Alegria de Ensinar*, “não se pode imaginar um poeta, um escritor, (. . .), alguém que goste do que faz, pensar em aposentadoria”.

Para muitos, tanto da particular quanto da pública, criar e proporcionar estudos aos filhos era um projeto de vida. Viajar, além de uma defesa, também pode ser classificado como tal. Para os professores da pública, “melhorar o salário”, ao invés de necessidade, tornou-se um projeto de vida.

Essa total falta de expectativa profissional futura é assustadora, uma vez que é o reflexo da desesperança que o professor tem em relação à sua vida profissional. E este sentimento poderá contaminar toda uma geração . . .

Porém, esse sentimento não foi expresso pelos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino que responderam aos questionários. Como veremos, 16,28% deles relataram que seu projeto de vida é realizar o desejo de “continuar dando aulas”.

Além disso, nas entrevistas individuais, poucos professores citaram que suas atividades eram consideradas como lazer. Alguns citaram “vou à missa aos domingos” como uma atividade aos fins de semana para relaxamento.

5.3. OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR PROFESSORES DAS ESCOLAS PARTICULARES

Entramos em contato com 5 escolas particulares de 1^o e 2^o graus da cidade de Jundiá para obter permissão de aplicação do questionário. Apenas três escolas nos deram a oportunidade de apresentar os objetivos e métodos da pesquisa aos coordenadores. Só foi possível conversar com o diretor e/ou proprietário da escola.

Deixamos cada questionário dentro de um envelope nas secretarias das escolas e combinamos que iríamos buscá-los após 90 dias. Ressaltamos que eles deveriam ser devolvidos dentro dos envelopes dobrados e grampeados.

Em uma escola, com 42 professores de 1^o e 2^o graus, somente sete responderam. A escola informou-nos que havia mais duas unidades dessa mesma escola: uma em Jundiá e a terceira em outra cidade, e que “os professores passavam para ministrar as suas aulas e não se demoravam muito na sala dos professores”. Todo projeto pedagógico da escola é discutido intensamente no mês de janeiro/fevereiro de cada ano. Durante o ano, os professores reúnem-se somente no final de cada bimestre. Isso justifica a baixa frequência na sala dos professores.

Na segunda escola, com 40 professores de 1^o e 2^o graus, os oito questionários respondidos estavam abertos em outros envelopes na sala da Coordenadora Geral das Disciplinas. Isso fez com que considerássemos de pouca confiabilidade as respostas obtidas, uma vez que a coordenadora teve acesso aos questionários já respondidos.

Na terceira escola particular, com 45 professores de 1^o e 2^o graus, fizemos o contato e acertamos a execução da entrega dos questionários, mas a mudança da coordenação impediu que a coleta dos dados prosseguisse.

Acreditamos que o fato de não termos apresentado os objetivos e método da pesquisa aos professores ou coordenadores levou a este baixo índice de resposta. Um dos coordenadores, inclusive, só liberou a distribuição dos questionários após reuniões com as psicólogas da escola, para ter certeza que não conturbaria o ambiente. Além disso, pode ter havido uma inibição por parte dos professores, uma vez que os questionários, depois de respondidos, foram lidos pelos coordenadores.

Apesar de analisados e tabulados, os questionários das escolas particulares não foram considerados na elaboração do resultado da pesquisa, devido ao baixo número de respostas e, principalmente, pela não confiabilidade das respostas, já que houve interferência direta de coordenadores e/ou diretores.

Esse resultado pode significar uma dificuldade da própria escola em checar o seu “sofrimento interno”. A escola deveria estar aberta para discutir melhor os sentimentos dos seus professores para melhoria da qualidade do ensino.

5.4. OS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS POR PROFESSORES DAS 1^ª E 2^ª DELEGACIAS DE ENSINO DE JUNDIAÍ

Entramos em contato com os dirigentes das 1^ª e 2^ª Delegacias de Ensino de Jundiaí para a distribuição e aplicação dos questionários. Não tivemos a menor dificuldade para a liberação da execução da pesquisa e os questionários foram respondidos entre outubro e novembro de 1995.

Apresentamos os objetivos e método da pesquisa em uma reunião com todos os diretores das duas Delegacias. Os diretores comprometeram-se a estimular os professores a participar da pesquisa, respondendo o questionário e devolvendo os envelopes em 90 dias. Para que não houvesse diferenças entre a condução da pesquisa da particular para a pública, deixamos os envelopes com os questionários na secretaria administrativa das duas Delegacias. Além disso, a reunião ocorreu num domingo, um dia impróprio para a entrega dos questionários.

A 1^ª Delegacia administrava 84 escolas estaduais, todas na cidade de Jundiaí, com aproximadamente 2.083 professores. Não pudemos obter o número exato de professores porque a própria Delegacia não soube informar quantos faziam parte de 15 dessas 84 escolas. Não saber quantos professores estavam trabalhando é um absurdo! Mais uma constatação de que a Secretaria da Educação não tem informações suficientes para analisar os seus próprios recursos humanos. Na 2^ª Delegacia, havia 68 escolas, com um total de 2.297 professores. Dessas 68 escolas, 22 estavam na cidade de Itatiba, 6 em Jarinu, 33 em Jundiaí, 5 em Louveira e 2 em Morungaba. Na tabela 12, apresentamos o número de professores e escolas das 1^ª e 2^ª Delegacias de Ensino da cidade de Jundiaí e Região.

Deve-se enfatizar que foram devolvidos 1.719 questionários, posteriormente numerados e codificados conforme o “Manual de Codificação”. Os valores percentuais apresentados refletem um somatório da opinião dos professores que devolveram os questionários, ressaltando-se que nas questões 7.4 e 7.5 são codificadas quatro respostas (se houver) e nas questões 1, 3A, 7.1, 7.2, 7.3 e 9 foram codificadas três respostas.

Tabela 1: Números de escolas e professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de São Paulo, 1995.

	* 1 ^a Delegacia		2 ^a Delegacia		TOTAL	
	Escolas	Professores	Escolas	Professores	Escolas	Professores
EEPG	44	897	41	1.154	85	2.051
EEPSG	27	1.119	20	1.095	47	2.214
RURAL	13	67	07	48	20	115
TOTAL	84	2.083	68	2.297	152	4.380

FONTE: 1^a e 2^a Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo

* Sem considerar o número de professores de 15 escolas.

EEPG= Escola Estadual de Primeiro Grau - Urbana

EEPSG= Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus - Urbana

Distribuímos os questionários nas secretarias das 1^a e 2^a Delegacias em envelopes destinados aos diretores de cada escola, acompanhados de carta de apresentação com os objetivos da pesquisa e solicitando a distribuição dos questionários a todos os professores e o envio do material respondido às secretarias das 1^a e 2^a Delegacias.

Tabela 2: Número de professores que responderam aos questionários, nas EEPG, EEPSG, Escolas Rurais e Escola-Padrão, 1995.

PROFESSORES	Total de Professores	Professores que	%
Tipo de Escola	1^a + 2^a Delegacia	responderam	
EEPG	2.051	880	42,90%
EEPSG	2.214	839	37,89%
Escola rural	115	45	39,15%
TOTAL	4.265	1.719	

Na 1^a Delegacia - de 2.083 professores, 920 responderam, ou seja, 44,16%

Na 2^a Delegacia - de 2.297 professores, 799 responderam, ou seja, 34,78%

Tabela 3: Composição familiar dos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo que responderam ao questionário, 1995.

Composição Familiar	Números de Professores	%
Casado	967	53,3%
Divorciado	115	6,7%
Solteiro	612	35,7%
Viúvo	22	1,3%
Não respondeu	03	0,2%
TOTAL	1.719	100%

Do total dos 1.719 professores, 54,6% relataram possuir filhos.

Tabela 4: Formação profissional dos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino do Estado de São Paulo que responderam ao questionário, 1995.

Formação Profissional	Número de Professores	%
Segundo grau completo	550	32,0%
Terceiro grau completo	904	52,6%
Terceiro grau incompleto	204	11,9%
Pós-graduação	54	3,1%
Não responderam	7	0,4%
TOTAL	1.719	100%

Na cidade de Jundiaí e Região, são oferecidos vários cursos de graduação e pós-graduação na área educacional; isso talvez explique o índice de professores com pós-graduação de 3,1%.

Na cidade de Jundiaí e Região, a rede estadual de ensino oferece alguns cursos profissionalizantes, equivalentes ao 2^o grau, tais como: secretariado, auxiliar de enfermagem, contabilidade, entre outros.

Não foi possível calcular por disciplina o percentual de professores que responderam ao questionário, pois ambas as Delegacias não possuem a distribuição deles pelas disciplinas. Mais uma vez, a Secretaria da Educação demonstra não possuir conhecimento sobre seus próprios recursos humanos.

Tabela 5: Atividades desenvolvidas pelos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, além da de professor da rede estadual, 1995.

Atividades	Nº	%
Do lar	82	4,8%
Professor sem especificação	63	3,7%
Administrativo, assistente financeiro, encarregado, auxiliar de escritório, advogado	54	3,1%
Técnico (químico, laboratório...)	35	2,0%
Estudante	32	1,9%
Coordenador pedagógico	27	1,6%
Professor particular (piano, inglês, ginástica...)	26	1,5%
Comerciante	23	1,3%
Vendedor	22	1,3%
Professor em escola particular	15	0,9%
Empresário (proprietário de confecção, bar...)	13	0,8%
Engenheiro	9	0,5%
Assistente de direção de escola	8	0,5%
Costureira	05	0,3%
Não foi possível codificar	38	2,2%
Não relataram outra atividade	1.267	73,7%
TOTAL	1.719	100%

Dos 1.719 questionários, 73,7% referiram não exercer nenhuma outra atividade além da de professor da rede estadual. Este é um resultado inesperado, pois havia uma expectativa de que a maioria tivesse outra atividade laboral. As atividades mais frequentes foram: do lar, atividade administrativa, ser professor sem ter especificado onde, estudante. Uma pequena parcela tem outra atividade remunerada. Na pesquisa realizada pelo jornal *Folha de São Paulo*³⁴ os pesquisadores detectaram que 8% dos professores de escolas públicas pesquisados lecionavam também em escolas particulares e 18% tinham outra fonte de renda além do magistério.

Quanto à questão sobre tempo de trabalho como professor, obteve-se como resposta que, em média, eles trabalhavam há 9 anos; com mediana de 7 anos e um desvio padrão de 7 anos.

Podemos considerar sete anos um tempo longo para uma carreira tão desvalorizada e mal remunerada.

Quanto à questão número dois: quantas horas/aula você ministra por semana? - tivemos 1.652 professores que responderam a esta pergunta; em 67 questionários não havia registro sobre esta questão. Dos que responderam, obteve-se a média, igual a mediana = 26 horas/aula/semana. Dessas 1.652 respostas, 13% trabalhavam 20 horas/aula/semana; 11% 40 horas/aula/semana; 9,3%, 30 horas/aula/semana; 7,7%, 26 horas/aula/semana.

Com esses números, podemos considerar que a maioria dos professores pesquisados teria tempo teórico para executar outra atividade, uma vez que somente 11% se dedicavam durante 40 horas/aula/semana.

Há uma idéia generalizada de que os professores complementam seus salários com atividades extras. Os dados demonstram que somente 26% referiram exercer outra atividade, embora somente 11% se dedique 40 horas/semanal como professor.

Esses dados não são semelhantes aos de Mello²⁶ que, em sua pesquisa, detectou que os professores que trabalham menos, dedicam no mínimo 30 horas semanais à profissão e são 50%. Além disso, cerca de 44% dos professores de 1^a e 2^a séries dobram a jornada diária de trabalho, perfazendo 48 horas semanais, acrescidas das horas extras.

Com relação à pergunta 3^a (diferenças que você sente entre a escola particular e a pública, somente 2,44% respondeu. Por ser um percentual, só citaremos algumas respostas. A maioria relatou que na escola particular a infra-estrutura (TV, vídeo, laboratórios, bibliotecas) é melhor; além disso, na particular existe mais recursos humanos, tais como, psicólogos, orientador educacional. A resposta que na “particular o salário é melhor” também apareceu com relativa freqüência. Dos 42 questionários respondidos, em somente 19 foi citada a resposta “o aluno da particular é mais interessado” e em 23 a resposta “na particular existe mais disciplina, respeito e organização”.

O tema “o aluno da pública é mais bonzinho” não apareceu nas respostas dos questionários. Talvez seja pelo pequeno número de resposta (2,44%). Este resultado, provavelmente, deve-se ao fato de poucos professores da escola pública lecionarem

também na particular. O assunto foi melhor abordado nas entrevistas realizadas com os professores da escola particular e pública de Jundiaí. Nas entrevistas individuais com professores da escola particular, muitos deles também ministravam aula na pública e, em uma conversa informal que tivemos com professores, perguntamos por que ministrar aulas na pública se o salário é muito baixo? Alguns responderam que a aposentadoria na pública é integral e, além disso, se houver demissão na particular, estenderiam a carga horária na pública.

No que se refere ao sentimento após a jornada de trabalho e à frequência dos mesmos, obtivemos respostas muito semelhantes à pesquisa de Reinhold³⁶ e a estudos internacionais, principalmente aqueles que se utilizaram da definição de “burnout” e “stress”, tais como Kyriacou e Pratt²², Meier²⁷ e Golaszenski¹³.

Tabela 6: Respostas da questão “como você se sente após sua jornada de trabalho?” citadas pelos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Sentimento após jornada de trabalho	Frequência	%
Cansado	537	31,23%
Cansado fisicamente	225	13,08%
Cansado psiquicamente	193	11,22%
Muito cansado	156	9,07%
Bem	156	9,07%
Muito cansado no final do ano/mês/semana	117	6,80%
Esgotado	169	9,83%
Desanimado	99	5,75%
Exausto	99	5,75%
Estressado	77	4,47%
(Cansado) . . .Pelo desinteresse do aluno	77	4,47%
(Cansado) . . .Com dor de cabeça	68	3,95%
Irritado	73	4,24%
() Porque as classes são numerosas	66	3,83%
Desgastado	63	3,66%
Depende do desenvolvimento da classe	66	3,83%
Nervoso	53	3,08%
Rouco (sem voz) com a garganta irritada	50	2,90%
TOTAL	1.719	100%

A terminologia “cansado” foi citada por mais de 64% dos professores, sendo que eles utilizaram este termo no sentido físico e psíquico. O sentimento “sinto-me bem” apareceu somente em 9,07% das respostas, indicando, conforme a interpretação de Dejours⁵, sofrimento.

Silva⁴¹ analisou as representações das falas dos entrevistados em suas pesquisas. Verificou haver imagens e representações ligadas a uma idéia central de exaurimento. O desgaste geral do conjunto corpo – mente foi, em suas pesquisas, freqüentemente evocado por meio de expressões, tais como, “esgotamento geral”, “esgotamento total” ou “sentir a saúde se acabando”. Ao falar em cansaço, os entrevistados da pesquisa de Silva⁴¹ mencionavam um conjunto de percepções referidas ao corpo e à mente, associando o desgaste às condições de trabalho.

Se nos utilizarmos do conceito teórico-metodológico de Dejours⁵, as respostas expressas pelos professores caracterizam que os mesmos, na sua maioria, apresentam expressões de “sofrimento” em seu conteúdo psicossomático. Não detectamos nas respostas expressões de patologia psiquiátrica, mesmo porque provavelmente os professores com grandes alterações psíquicas e somáticas devem estar afastados do trabalho. É difícil a comparação destes dados com outras pesquisas, uma vez que a metodologia dos estudos publicados diferem das nossas. Porém, a tendência dos resultados é semelhante. Por exemplo, na pesquisa de Reinhold³⁶, os sintomas mais freqüentes relatados pelos professores pesquisados foram: sentir-se nervosa, ansiosa, apavorada e irritada.

Essa expressão de sofrimento também surgiu com freqüência nas entrevistas individuais realizadas com professores de escolas pública e particular de Jundiaí. Muitos deles correlacionaram o “sofrimento” do trabalho com o aparecimento e/ou agravamento de doenças psicossomáticas. Inclusive um dos professores da particular relatou que o descontrole de sua hipertensão arterial sempre ocorria nos finais dos semestres, quando ele era sobrecarregado com muitas atividades. Uma outra professora, também da particular, correlacionou o agravamento de sua psoríase a situações decorrentes da organização do trabalho.

Embora a causa do sofrimento não tenha sido objeto de estudo, os professores justificaram como decorrente do “desinteresse do aluno “4,47%; classes numerosas” 3,83, justificativas essas semelhantes às encontradas por Reinhold³⁶.

O percentual de 64% demonstra a abrangência e o significado dessa suposição anterior. Os dados demonstram que para o professor não há grande diferença entre o estresse físico e o psíquico.

Quanto ao uso de medicamentos, 42 professores afirmaram tomar três tipos, 87 dois tipos e 299 deles faziam uso de, pelo menos, um medicamento. Os medicamentos foram classificados conforme o grupo farmacológico, previsto no Dicionário de Especialidades Farmacêuticas 94/95 (DEF), páginas 45 a 74. Dos que utilizavam medicamentos, a maioria não especificou a frequência.

Tabela 7: Relação dos Medicamentos citados pelos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Grupo Farmacológico (DEF 94/95)	Número	% (1.719)
Antibióticos	6	0,34%
Antiinflamatórios	10	0,58%
Analgésicos	46	2,67%
Antidepressivos	12	0,69%
Antiarrítmicos	3	0,17%
Anestésicos	1	0,058%
Ansiolíticos	23	1,33%
Antialérgicos	15	0,87%
Antigripais	2	0,11%
Antiespasmódicos	4	0,23%
Antidiabéticos	7	0,40%
Antitérmicos	4	0,23%
Anticonvulsivantes	11	0,63%
Antivaricosos	4	0,23%
Broncodilatadores	23	1,33%
Colírios	2	0,11%
Descongestionantes	15	0,87%
Gastroprotetores (antiulcerosos)	5	0,29%
Hipotensores arteriais	69	4,01%
Hormônios femininos (anticoncepcional)	32	1,86%
Hormônios da supra renal	4	0,23%
Hormônios tireoidianos	11	0,63%
Vasodilatadores cerebrais	9	0,52%
Vasodilatadores periféricos	5	0,29%
Vasodilatadores coronarianos	7	0,40%
Vitaminas	25	1,45%
Produtos homeopáticos	15	0,87%
Não especificado	7	0,40%
Outros	51	2,96%
Não respondeu	1.291	75,10%
TOTAL	1.719	100%

Conforme se observa na tabela 7, 75,10% dos professores não responderam fazer uso de medicação.

Tabela 8: Distribuição das referências de doenças que surgiram no último mês que antecedeu a entrega do questionário nos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995, segundo os vários aparelhos e sistemas.

Codificação internacional das doenças	Nº	%(1.719)
Aparelho respiratório	189	10,99%
Sinais e sintomas mal definidos	76	4,42%
Sistema osteomuscular	44	2,55%
Aparelho geniturinário	36	2,09%
Aparelho gastrintestinal	32	1,86%
Neurologias e órgãos dos sentidos	29	1,68%
Aparelho circulatório	28	1,62%
Transtornos mentais	14	0,81%
Hematológicas	06	0,34%
Doenças infecto-contagiosas	04	0,23%
Neoplasias	03	0,17%
Endócrinos e metabólicas	03	0,17%
Gravidez, parto e puerpério	03	0,17%
Sistema tegumentar		
	467	27,16%
Não respondeu	1.252	72,83%
TOTAL	1.719	100%

Tabela 9: Distribuição da referência das doenças do aparelho respiratório que surgiram no último mês, que antecedeu à entrega do questionário, aos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Doenças do Aparelho Respiratório	Frequência	%(1.719)
Gripe	48	2,79%
Sinusite	37	2,15%
Rinite	19	1,10%
Faringite	16	0,93%
Bronquite	11	0,63%
Alergias	11	0,63%
Proc. Inflamatório de garganta	07	0,40%
Pneumonia	06	0,34%
Nódulo em cordas vocais	07	0,40%
Laringite	08	0,46%
Dor de garganta	09	0,52%
Afonia	03	0,17%
Amigdalites	04	0,23%
Asma	02	0,11%
Perda da fala	01	0,05%
SUBTOTAL	189	10,99%
Não respondeu	1.530	89,00%
TOTAL GERAL	1.719	100%

Gripe, sinusite e rinite apareceram como as três primeiras patologias. Devemos observar que os questionários foram respondidos entre os meses de outubro e novembro de 1995.

As patologias ligadas diretamente com o trabalho de professor, como nódulo de corda vocal e afonia surgem com 0,40% e 0,17%, respectivamente. Nos casos de “dor de garganta” com 0,52% não havia especificação do motivo da dor.

Provavelmente, as doenças do aparelho respiratório, tão frequentes nos professores estudados, são resultado de sua atividade profissional, o que deveria ser caracterizado como doença profissional, registrada como tal, e providenciados os procedimentos legais. Além disso, propor ações que amenizem o aparecimento dessas patologias, como por exemplo, orientações de fonoaudiólogas aos professores, para diminuir a incidência de calos de corda vocal e irritações de vias aéreas superiores. Se houvesse melhores informações por parte da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, já poderíamos concluir algumas questões e propor ações que amenizassem o aparecimento dessas patologias.

Tabela 10: Distribuição da resposta sobre a pergunta “sentir-se valorizado” dos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Resposta	Número	%
Sim	303	17,62%
Não	1.061	61,72%
Sim e não, às vezes	300	17,45%
Em branco	55	3,19%
TOTAL	1.719	100%

Os resultados vêm confirmar as pesquisas publicadas pela Folha de São Paulo³⁴; Reinhold³⁶, e Mello²⁶, sobre a desvalorização que o próprio professor sente sobre sua profissão.

Tabela 11: Distribuição das respostas sobre “valorização” dos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiáí, 1995.

Tipo de Resposta	Número	Freq.
Não, porque o salário é péssimo, horrível	499	29,03%
Não, porque o governo não valoriza	225	13,08%
Não, porque os alunos não valorizam, não se interessam	136	7,91%
Não, porque a sociedade não valoriza	127	7,38%
Sim, pelos alunos	113	6,57%
Não, nem pelos alunos, pais, governo e sociedade	96	5,58%
Não, pelo salário, mas, sim, pelos alunos	96	5,58%
Não, porque os pais não valorizam, não se interessam	95	5,52%
Sim, porque gosto do que faço	88	5,11%
Sim, porque eu me valorizo	88	5,11%
Não, porque os alunos não respeitam	76	4,42%
Não, pq não há infra-estrutura (s/ condições de trabalho)	79	4,59%
Não, porque ninguém valoriza	80	4,65%
Não, somos desvalorizados financeiramente	55	3,19%
Sim, pelos alunos, pais, amigos e professores	52	3,02%
Sim, quando percebo que ensinei alguma coisa (transmiti conhecimento)	52	3,02%
Não, a direção não valoriza	37	2,15%
Não, foi possível classificação	37	2,15%
Pelo salário não, mas gosto do que faço	31	1,80%
Não respondeu	142	8,26%
TOTAL	1.719	100%

Essas respostas são muito semelhantes às dos professores que participaram das entrevistas individuais nas escolas particular e pública. Mesmo os da particular, apesar de seu salário ser cinco vezes maior que os da pública, queixaram-se da má remuneração e da desvalorização da sociedade. Os professores da escola particular elogiavam e sentiam-se valorizados pela direção e coordenação, principalmente pela oportunidade de desenvolvimento e aprimoramento de conteúdos programáticos. Os professores da pública afirmaram não serem valorizados pela sociedade, pelo governo e pela direção da escola.

Nas entrevistas individuais, alguns professores da escola pública relataram que alfabetizar alunos despertava um sentimento de valorização. A distribuição da resposta “sentir-se valorizado” entre professores da 1^a à 4^a série não revelou essa expectativa.

A distribuição da resposta “sentir-se valorizado” entre professores da 1^a à 4^a, da 5^a à 8^a e do 2^o grau não revelou diferenças importantes.

Tabela 12: Distribuição da resposta “projeto de vida” dos professores das 1^a. e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Projeto de Vida		Nº	Freq.
Continuar dando aulas	*	280	15,58%
Fazer faculdade	*	132	7,34%
Lutar para minha profissão ser reconhecida, valorizada	*	112	6,32%
Estudar, fazer cursos para melhorar minha aula	*	105	5,84%
Ser feliz, ter saúde, paz		89	4,95%
Mudar de profissão, abandonar, deixar	#	88	4,89%
Crescer interiormente e profissionalmente		77	4,28%
Melhorar o salário	*	88	4,89%
Fazer pós-graduação	*	68	3,78%
Não foi possível codificar a resposta		63	3,50%
Dedicar-me à família		61	3,39%
Aposentar-me e fazer outra coisa	#	59	3,28%
Mudar a realidade que nos cerca		52	2,89%
Dar estudo aos meus filhos		51	2,83%
Abrir um negócio	#	54	3,00%
Valorizar a minha profissão	*	45	2,50%
Viver		44	2,44%
Viajar		48	2,67%
Ser uma boa professora	*	44	2,44%
Criar meus filhos		42	2,33%
Deixar a escola pública	#	42	2,33%
Estudar	*	41	2,28%
Terminar a minha casa		37	2,05%
Estudar para mudar de profissão	#	38	2,11%
Não há perspectiva		37	2,05%
Total de respostas codificadas		1.719	100%

A distribuição da resposta sobre “projeto de vida” entre professores da 1^a à 4^a, da 5^a à 8^a e 2^o grau não revelou diferenças significativas.

Apesar dos professores estaduais pesquisados, na sua maioria, não se sentirem valorizados, uma análise qualitativa das respostas sobre “projeto de vida” demonstra que os mesmos projetam para o futuro manter-se na profissão e investir nela.

A opção “mudar de profissão” aparece somente em 6^o lugar no total das respostas, com 4,89%. Se somarmos as respostas que indicam investimento na profissão (todas as em *), teremos 50,97%, e se somarmos as que demonstram aspectos negativos (todas em #) teremos 15,61%. Ou seja, os dados apontam boas expectativas em relação à profissão ou à falta de opção. “Continuar dando aula” também foi uma resposta freqüente na pesquisa da Folha de São Paulo³⁴, com 88% dos entrevistados.

Tabela 13: Coeficientes das respostas “projeto de vida” por tempo de trabalho como professor - professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Tempo de trabalho como professor	Total	Ignorado	0 a 7 anos	8 a 14 anos	15 a 21 anos	22 e mais anos
	1.719	9	911	465	198	136
Projeto de Vida (x100)						
Continuar dando aula	280	3	18	15	13	11
Fazer faculdade	132	0	1	5,1	0,5	1,4
Lutar p/minha prof. reconhecida	112	0	6,0	8,3	7	2,9
Estudar para melhorar minha aula	105	0	8,4	5,0	2,0	0
Ser feliz	89	1	5,04	5,59	5,05	4,41
Mudar de profissão	88	1	4,61	7,74	3,53	1,47
Melhorar o salário	88	1	3,95	6,45	7,0	5,1
Crescer interior e profissionalmente	77	1	5,37	3,87	3,0	2,20
Fazer pós-graduação	68	0	6,36	1,2	2,02	0
Não foi possível codificar	63	0	4,61	2,36	4,54	0,7
Dedicar-se à família	61	0	2,85	4,94	2,52	5,14
Aposentar e fazer outra coisa	59	0	0,32	0,86	5,55	30,1
Mudar a realidade que nos cerca	52	0	2,41	3,22	7,07	0,7
Dar estudo aos filhos	51	1	2,41	3,22	5,05	2,20
Abrir um negócio	54	0	2,19	5,59	3,53	0,73
Valorizar a minha profissão	45	0	2,63	2,79	2,52	2,20
Ser uma boa professora	44	0	3,29	2,15	1,51	0,73
Deixar a escola pública	42	0	2,96	1,50	3,03	1,47
Estudar para mudar de profissão	38	0	3,07	0,86	1,51	2,20
Não há perspectivas	37	0	1,97	1,93	4,04	1,47

Ao analisarmos a tabela 13, podemos concluir que os mais jovens de profissão são os que mais desejam investir na profissão de professor, expressando este sentimento ao afirmar que pretendem no futuro fazer pós-graduação, com 6,36 de coeficiente, ou continuar dando aula, com 18,0 e serem bons professores com 3,29.

O projeto de vida “estudar para mudar de profissão” com 3,07 não significa um pessimismo em relação ao futuro, mas um desejo em se aprimorar profissionalmente para mudar de profissão. Este fato não significa necessariamente em não investimento na profissão, mesmo porque são os que mais desejam “estudar para melhorar minha aula” com 8,4.

O grupo de professores com 22 anos e mais de profissão são aqueles que mais fortemente desejam aposentar-se, com 3,1 de coeficiente. Nenhum professor nessa faixa de tempo de trabalho respondeu que deseja “estudar para melhorar minha aula” ou “fazer pós-graduação” e apenas 0,7 respondeu que desejam “mudar a realidade que nos cerca”.

Parece-nos que os professores com 22 anos e mais estão à espera da aposentadoria.

Os professores na faixa de 8 a 14 anos de profissão foram os que mais fortemente estão insatisfeitos em serem professores, pois são os que mais desejam “mudar de profissão” com 7,74, e de “abrir um negócio”, com 5,59 e “fazer faculdade” com 5,1. Talvez eles desejem fazer faculdade para poder mudar de profissão.

No projeto “valorizar a minha profissão” há uma distribuição uniforme entre as diferentes faixas de tempo de trabalho, por isso não consideramos este desejo como o mais importante neste grupo. A afirmação mais positiva neste grupo (8 a 14 anos) foi o coeficiente de 8,3 no projeto de vida “lutar para minha profissão ser reconhecida”.

O grupo de 15 a 21 anos parece-nos, também, insatisfeito, e desanimado, pois tem 4,04 de coeficiente com a opinião de que “não há perspectivas”.

Mello²⁶, ao analisar quais os motivos da escolha profissional em ser professor, detectou que 61% estavam insatisfeitos com a escolha profissional e que 36% afirmaram que, se possível, deixariam o magistério.

Na pesquisa de Mello²⁶, a análise não foi estratificada por tempo de serviço.

O projeto de vida “ser feliz” apresentou uma distribuição uniforme a todas as faixas de tempo de trabalho.

Acreditamos que há fortes influências entre projeto de vida e tempo de serviço como professor.

Os mais jovens de profissão (zero a 7 anos) são os que mais desejam investir na carreira, projetando continuar nela, estudar para crescer profissionalmente. Os resultados também mostram que os professores que iniciam a carreira (zero a 7 anos) e aqueles que estão no seu final (22 ou mais anos) são homogêneos em seus projetos de vida.

Ao contrário do esperado, os que iniciam seu trabalho pretendem investir na carreira profissional e não simplesmente utilizá-la como uma passagem para aprofundar os conhecimentos. Tanto é que são eles os que mais desejam “fazer pós-graduação”.

Tabela 14: Coeficiente da distribuição do projeto de vida segundo a formação profissional.

Grau de formação profissional	2º Grau Completo	3º Grau Completo	3º Grau Incompleto	Pós-Graduação	Ignorado	Total
Projeto de Vida (x100)	550	904	204	54		
Continuar dando aula	17,80	15,48	17,64	9,20	1	280
Fazer Faculdade	12,72	2,65	17,64	1,85	1	132
Lutar p/ minha profissão ser reconhecida	7,09	6,30	6,37	5,55	0	112
Estudar para melhorar minha aula	6,00	5,75	7,35	9,25	0	105
Ser feliz	5,27	5,42	3,43	5,55	1	89
Mudar de profissão	3,63	6,63	3,43	1,85	0	88
Melhorar o salário	5,45	5,30	3,92	3,70	0	88
Crescer interior e profissionalmente	4,36	4,75	4,90	0	0	77
Fazer pós-graduação	0,18	5,19	8,35	5,55	0	68
Dedicar-me à família	3,81	3,87	1,96	1,85	0	61
Aposentar-se e fazer outra coisa	4,18	3,53	0,49	5,55	0	59
Mudar a realidade que nos cerca	2,72	3,20	1,47	9,25	0	52
Dar estudos a meus filhos	4,36	2,76	0,49	0	0	51
Abrir um negócio	2,18	3,65	2,45	7,40	0	54
Valorizar minha profissão	1,09	2,98	3,92	7,40	1	45
Ser uma boa professora	2,90	2,10	2,94	3,70	0	44
Deixar a escola pública	0,09	2,98	3,92	3,70	0	42
Estudar para mudar de profissão	1,45	1,76	6,37	1,85	0	38
Não há perspectivas	2,54	1,88	2,94	0	0	37

Os professores com 2^o grau completo são os que mais desejam “continuar dando aula” com 17,80, “lutar para terem sua profissão reconhecida” com 7,09 e são os que menos desejam “deixar a escola pública” com 0,09. Com essas respostas podemos concluir que, provavelmente, esses professores são os mais desejam lutar e permanecer na profissão de professor, estando praticamente presos a ela. São os que estão em segundo lugar no desejo em fazer uma faculdade com 12,72 e os que menos desejam fazer pós-graduação com 0,18, indicando que esse grupo pretende realmente ficar na profissão, e fazer uma pós-graduação não é desejado, pois deve-se antes cursar uma faculdade.

Quanto menor o grau de escolaridade do professor, maior é a aceitabilidade da profissão. Talvez, trocar de profissão será pior para esse grupo.

Provavelmente este aspecto nos leva a refletir que esse grupo de professores tenham uma tendência a resistir às mudanças necessárias que deverão ocorrer no ensino, uma vez que a mudança pode trazer prejuízo a eles.

Os professores com 3^o grau incompleto são os que mais desejam fazer pós-graduação, provavelmente uma realidade próxima, uma vez que já estão cursando uma faculdade.

Aqueles com pós-graduação são os que mais gostariam de mudar a realidade que nos cerca, talvez por serem os que tenham mais consciência crítica da realidade vivida.

“Abrir um negócio” parece-nos ser muito mais como um meio de ganhar melhor do que o desejo de trocar de profissão.

Essas são informações importantes àqueles que desejam trabalhar com as “motivações profissionais dos professores”, pensando na melhoria da qualidade do ensino. Para o planejamento de investimentos nesta área, faz-se necessário refletir sobre essas informações, uma vez que as expectativas em relação à profissão se modificam com o passar dos anos.

Para investir em “treinamento profissional” é necessário avaliar esses aspectos de expectativas profissionais.

As administrações escolares não devem ficar enfocadas somente nas reciclagens programáticas, mas também planejarem atividades que pontuem os aspectos emocionais: professor/aluno/professor/pai de aluno; professor/direção; professor/projeto de vida. A criação de um orientador educacional para professores deveria ser objeto de reflexão.

Tabela 15: Coeficiente da resposta “sentir-se valorizado”, segundo o tempo de trabalho e o tipo de resposta relativo à valorização do professor, distribuído pelo tempo de trabalho em professores das 1^ª e 2^ª Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Tempo de trabalho	0 a 7 anos	8 a 14 anos	15 a 21 anos	22 e mais	Ign.	Total
Sentir-se valorizado (x100)						
Não, pq. o salário é péssimo	25,24	32,90	32,32	36,02	3	499
Não, pq. o governo não valoriza	12,40	13,33	15,65	13,97	0	225
Não, pq. os alunos não valorizam	8,12	7,31	10,10	5,88	0	136
Não, pq. a sociedade não valoriza	7,68	7,74	7,57	4,41	0	127
Sim, pelos alunos	7,57	3,87	7,57	8,08	0	113
Não, nem pais, governo, sociedade	5,48	6,02	5,55	5,14	0	96
Não, pelo salário, mas pelos alunos	6,36	4,94	4,54	2,94	2	96
Não, pq. os pais não se interessam	4,06	7,09	6,06	8,82	1	95
Sim, qdo. Percebo que ensinei algo	3,95	2,58	1,01	1,47	0	52

Independente do tempo de trabalho, a valorização profissional está diretamente correlacionada com o salário e reconhecimento do governo (em primeiro), alunos e sociedade. Existe uma homogeneidade dos coeficientes distribuídos no tempo de serviço. A variação nos coeficientes não foi tão intensa como nas tabelas anteriores.

Quanto ao “sim, quando percebo que ensinei algo” é a resposta mais freqüente entre os que iniciam na carreira, os mais entusiastas e percebendo a carreira como sacerdócio, doando-se. Mais uma vez, confirma que os iniciantes não querem fazer da profissão um trampolim.

Tabela 16: Coeficiente de distribuição do tipo de resposta “sentimento após jornada de trabalho, segundo o tempo de trabalho” de professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Tempo de trabalho	0 a 7 anos	8 a 14 anos	15 a 21 anos	22 e mais	Ign.	Total
Total	911	465	198	136		
Sentimento após jornada de trabalho						
Cansado	31,83	30,53	33,33	27,94	1	537
Cansado fisicamente	14,48	12,68	11,61	6,61	2	225
Cansado psiquicamente	11,52	12,90	10,10	5,14	1	193
Muito cansado	8,01	8,39	15,15	9,55	1	156
Bem	10,86	7,52	4,54	9,55	0	156
Muito cansado no final . . .	6,91	8,17	5,05	4,41	0	117
Esgotado	8,78	10,96	10,10	12,50	1	169
Desanimado	4,17	7,09	9,09	7,35	0	99
Exausto	4,17	7,31	7,07	9,55	0	99
Estressado	3,95	4,73	4,54	7,35	0	77
(...)pelo desinteresse dos alunos	4,72	3,22	8,08	2,20	0	77
Irritado	3,95	5,80	2,52	3,67	0	73
(...)pq. as classes são numerosas	3,40	4,94	5,05	0,73	1	66
Rouco com a voz irritada	2,30	2,58	5,55	2,20	0	50

Nesta distribuição parece também haver uma homogeneidade, embora os com 15 a 21 anos de tempo de serviço sejam os mais cansados, muito cansados, desanimados, e os que mais justificaram seus sentimentos pelo desinteresse dos alunos e por terem classes muito numerosas. Os resultados mostram que os mais velhos, apesar da experiência, não estão livres do esgotamento, exaustão e estresse.

Os professores com 22 anos e mais de profissão foram os que menos responderam que “ter classes numerosa” com 0,73 de coeficiente eram um fator importante, diferente das pesquisas da Organização Internacional de

Trabalho³¹, onde, “classe com muitos alunos” foi uma característica muito citada pelos pesquisados, como sendo prejudicial à saúde dos professores.

Em nossa pesquisa, talvez, a experiência tenha ensinado o próprio professor a administrar classes numerosas. Os professores mais jovens apresentaram um coeficiente da resposta “cansado e cansado fisicamente” maior que os mais velhos.

Provavelmente, a pouca experiência profissional torne a atividade mais cansativa; entretanto os entre 15 a 21 anos de profissão também apresentam coeficientes elevados, fazendo-nos pensar que o tempo de serviço não influencia tanto nos sentimentos após jornada de trabalho.

Parece que “sentir-se bem” não está relacionado com o tempo de trabalho. Porém, “sentir-se exausto” foi um sentimento que parece estar relacionado com o tempo de trabalho, podendo haver nesse sentimento também os inconvenientes da faixa etária.

Mais uma vez, no grupo de 15 a 21 anos não existe uma homogeneidade das respostas.

Ao analisarmos o conjunto das tabelas 18, 19 e 20, nota-se que os grupos mais jovens zero a 7 anos e os com 22 anos ou mais apresentam uma homogeneidade nas diferentes respostas, sendo que os mais jovens querem manter-se na profissão.

No grupo de 15 a 21 anos não existe uma homogeneidade ao longo dessas três tabelas; parece-nos que há entre eles diferentes grupos de professores com diferentes expectativas quanto à profissão.

Chama-nos a atenção em serem eles os que mais responderam “não haver perspectivas” quanto a seus projetos de vida com 4,04 de coeficiente.

Talvez sejam eles os mais prisioneiros da profissão, afinal estão nela há 15 anos no mínimo e são os que mais desejam “deixar a escola pública” com 3,03 de coeficiente.

São também eles (15 a 21 anos) os que se sentem “muito cansado” após a jornada de trabalho com 15,15 de coeficiente e “desanimado” com 9,09.

Portanto, os professores com 15 a 21 anos de profissão são os que provavelmente mais necessitam de uma avaliação detalhada quanto às motivações profissionais.

Tempo de Trabalho - Resumo das Tabelas-13, 15 e 16

0 a 07 anos	08 a 14 anos	15 a 21 anos	22 anos e mais
<ul style="list-style-type: none"> • Continuar dando aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> • Sem manifestar interesse em fazer faculdade 	<ul style="list-style-type: none"> • Aposentar-se e fazer outra coisa com 30,1 de coeficiente
<ul style="list-style-type: none"> • Estudar para melhorar minha aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Lutar para minha profissão ser conhecida 	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar salário 	<ul style="list-style-type: none"> • Esgotado
<ul style="list-style-type: none"> • Crescer interior e profissionalmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Ser feliz 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar a realidade que nos cerca 	<ul style="list-style-type: none"> • Exausto
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer pós-graduação 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudar de profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar estudo aos meus filhos 	<ul style="list-style-type: none"> • Estressado
<ul style="list-style-type: none"> • Ser uma boa professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar-me à família 	<ul style="list-style-type: none"> • Deixar a escola pública 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque o salário é péssimo
<ul style="list-style-type: none"> • Estudar para mudar de profissão 	<ul style="list-style-type: none"> • Abrir um negócio 	<ul style="list-style-type: none"> • Não há perspectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, pelos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Cansado fisicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque a sociedade não valoriza 	<ul style="list-style-type: none"> • Cansado 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque os pais não interessam
<ul style="list-style-type: none"> • Bem 	<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque nem pais, governo ou sociedade valorizam 	<ul style="list-style-type: none"> • Muito cansado 	
<ul style="list-style-type: none"> • Sim, quando percebo que ensinei algo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cansado psiquicamente 	<ul style="list-style-type: none"> • Desanimado 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Irritado 	<ul style="list-style-type: none"> • ...pelo desinteresse dos alunos 	
		<ul style="list-style-type: none"> • ...porque as classes são numerosas 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Rouco, com a voz irritada 	
		<ul style="list-style-type: none"> • Não, porque o governo não valoriza 	

Observamos no resumo das tabelas 13, 15 e 16 que os professores com 22 anos e mais são os que mais referiram queixas de exaustão. Aqueles com zero a 7 anos foram os que apresentaram maior expectativa de investir na carreira de professor e os que mais se sentiram bem após a jornada de trabalho.

Lazer

No que se refere ao lazer, dos 1.719 questionários respondidos, 1,74% (30) estavam em branco, 73,9% (1.272) indicavam algum tipo de lazer e 24,2% (417) responderam não ter nenhum tipo de lazer.

Segue abaixo, os motivos apontados pelos professores para justificar a falta de lazer:

Tabela 17: Distribuição das 417 respostas “não praticar lazer” dos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí. 1995.

Não Prática de Lazer	Nº	%
Cuida da casa	6	1,43%
Cuida da casa e corrige provas + prepara aulas	3	0,71%
Cuida da casa e da família	8	1,91%
Falta dinheiro	47	11,27%
Falta tempo	168	40,28%
Falta tempo e dinheiro	52	12,47%
Falta dinheiro + outro motivo	2	0,47%
Falta tempo mais outro motivo	24	5,75%
Prepara aulas	3	0,71%
Falta tempo, dinheiro e +outro motivo	7	1,67%
Trabalha muito	5	1,1%
Falta ânimo, disposição, interesse, motivação, vontade	24	5,75%
Descansa	4	0,95%
Outras respostas	64	15,345
TOTAL	417	100%

A conjugação “falta de tempo” e/ou “dinheiro” foi o motivo mais freqüente para o professor não praticar lazer. A falta de tempo não é atribuída à sobrecarga de trabalho.

Dos 1.272 questionários que responderam praticar lazer, tivemos um número de 2.168 respostas; distribuimos essas respostas em: atividade esportiva; atividade cultural e atividade religiosa.

Tabela 18: Distribuição do número de respostas sobre “atividades esportivas” como lazer dos professores das 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Atividade Esportiva		
Caminhada	104	4,79%
Esportiva (sem especificar qual)	131	6,04%
Ginástica	103	4,75%
Natação	63	2,90%
Ciclismo	30	1,38%
Vôlei	17	0,78%
Futebol	23	1,06%
Tênis	8	0,36%
Musculação	8	0,36%
Hidroginástica	8	0,36%
Aeróbica	5	0,23%
Outros	50	2,30%
Sub-total	550	25,36%

Tabela 19: Distribuição do número de respostas “atividades culturais” como lazer dos professores das 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Atividades Culturais		
Leitura	150	6,91%
Teatro	87	4,01%
Passeio	92	4,24%
Cinema	197	9,08%
Cultural (sem especificar)	142	6,54%
Filmes	32	1,47%
Dança	34	1,56%
Cursos (inglês, piano, . . .)	25	1,15%
Reunião com amigos	36	1,66%
Clube	62	2,85%
Festas	10	0,46%
Outras	163	7,51%
Sub-total		47,50%

Tabela 20: Distribuição do número de respostas “atividades religiosas” como lazer dos professores das 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Jundiaí, 1995.

Atividades Religiosas		
Igreja	69	3,18%
Missas	110	5,07%
Religiosa (sem especificar)	391	18,03%
Reuniões religiosas	5	0,23%
Grupo religioso	9	0,41%
Comunidade religiosa	8	0,36%
Outras		
Sub-total		27,12%
TOTAL	2.168	100%

A cidade de Jundiaí e região oferecem poucas opções de lazer público e gratuito; talvez por isso a “falta de tempo e dinheiro” sejam motivos freqüentes para a não prática do lazer. A falta de tempo com 40,28% não é devido à sobrecarga de trabalho escolar, pois somente 0,71% referiram-se a “preparar aulas” e 1,1% citaram “trabalhar muito”.

Friedmann¹² detectou que a partir dos anos 60 houve uma proliferação do lazer ativo, relacionado à atividade profissional. Em nossa pesquisa, este tipo de lazer foi pouco respondido. O item leitura aparece com 6,91% e cinema com 9,08%, como atividades culturais mais freqüentes; índices muito inferiores ao religiosa (sem especificar), que ficou em 18,03%.

Nas entrevistas individuais com os professores, a atividade religiosa foi citada não propriamente como lazer, mas como uma atividade extralaboral executada aos “domingos e prazerosa”. Esse dado foi surpreendente, uma vez que lazer pode não estar associado à idéia de lazer no conceito geral das pessoas.



6. DISCUSSÃO

A organização do trabalho

A definição da organização do trabalho dos professores não depende apenas da análise do ato de ensinar em sala de aula. A pesquisa junto a profissionais de escolas particulares e públicas da cidade de Jundiaí e Região mostrou claramente que, além do ato de ensinar, outros fatores são determinantes nesta organização, como as relações internas (direção, coordenação, colegas de trabalho e alunos) e externas (pais de alunos, governo e sociedade). Além da qualidade dos relacionamentos interpessoais (conflituosa ou harmoniosa), que muitas vezes determina a rotina desses profissionais, o trabalho dos professores não tem um limite visível, detectável. Ela ultrapassa a sala de aula e seu papel básico de transmitir conhecimento como por exemplo, a responsabilidade de cuidar da educação básica dos alunos, exigência imposta pelos pais de escolas particulares, ou de administrar a ausência da participação dos pais da escola pública. Portanto, devido a esta complexidade, torna-se difícil descrever a organização do trabalho dos professores, pois não se limita ao fato do aluno aprender ou não. Aqueles que pretendem administrar recursos humanos nessa área deverão levar em consideração esses aspectos.

Um dos resultados que refletem a importância das interferências externas está no fato de 61,72% dos professores responderem que não se sentiam valorizados, principalmente devido aos baixos salários pagos pelas escolas públicas, uma referência direta à falta de valorização da profissão por parte do governo. Como na sociedade atual o salário, o poder aquisitivo, é sinal de sucesso e de reconhecimento profissional, essa situação acaba refletindo em outros tipos de relação, reforçando o sentimento de desvalorização. Para exemplificar, vale citar a afirmação de uma professora: “até o supermercado não valoriza” - referindo-se à dificuldade em obter crédito quando mostra seu contracheque.

Acreditamos que todas as interferências e pressões internas e externas fazem com que o professor não consiga restringir, isolar a organização de seu trabalho à relação professor-aluno. Aliás, especificamente sobre a sala de aula, muito pouco foi citado tanto nas entrevistas como nos questionários.

A organização do trabalho dos professores pesquisados é conflituosa. Na particular, principalmente, devido à exigência interna e externa e, na pública, a falta de qualquer cobrança e avaliação.

A linha de mando muito presente, visível, com nome e sobrenome, na particular, tem um papel ambíguo. Ao mesmo tempo que organiza o trabalho, encaminha as diretrizes, reconhece e valoriza um bom trabalho, demite - às vezes injustamente, às vezes por necessidades financeiras. De qualquer forma, a linha de comando e o poder, na particular, são visíveis e o professor pode sentir-se atraído em trilhar o caminho desse poder. É uma perspectiva que foi falada por alguns professores.

Na pública, a linha de mando é invisível, inacessível. Trata-se de uma série de siglas, cujas funções e atribuições não são bem compreendidas pelos professores. A direção pode apoiar os professores e dar conforto, mas não decidir. O poder acaba centralizado no governo, um patrão sem nome ou sobrenome, que é substituído, periodicamente, devido às mudanças que acompanham cada nova eleição. A carreira do professor limita-se à conquista de pontuações que vão ser úteis no final da profissão, na aposentadoria. O fato de aposentar-se acaba sendo confundido com projeto de vida para a maioria dos professores com 22 anos e mais de carreira - "aposentar-se e mudar de profissão", como se a aposentadoria fosse um prêmio, uma conquista, e não um fato natural, um direito de quem trabalha anos a fio.

A estrutura mantida pela escola pública também interfere nos planos dos professores da particular. Para alguns, manter um vínculo com a pública, mesmo que com poucas aulas e baixos salários, tanto pode significar garantia de emprego - caso a particular o demita, "tenho onde me apoiar" -, como aposentadoria integral no final da carreira. Neste caso, podemos afirmar que a pública acaba sendo considerada um mal necessário, conveniente.

Uma constatação é que os dirigentes da pública precisam urgentemente transferir o poder de comando aos diretores das escolas e os dirigentes da particular tirar o poder financeiro dos pais sobre os professores.

A administração estadual

Embora o estudo sobre a administração estadual não tenha sido um objetivo, conseguimos detectar que as Secretarias da Administração e da Educação não detêm informações importantes sobre seus próprios recursos humanos.

É espantosa a desorganização das administrações do Estado quanto ao conhecimento sobre os afastamentos de saúde.

O Estado não faz uma vigilância sobre a saúde de seus servidores, portanto não poderá ter soluções concretas e a falta de controle traz a sensação de irresponsabilidade e/ou mal uso dos afastamentos.

Nos arquivos da Secretaria da Saúde e da Secretaria da Educação, não há subsídios para uma análise sobre os seus recursos humanos.

Lazer

As pesquisas sobre lazer são escassas, portanto a comparação dos resultados fica prejudicada.

Mencionar “atividade religiosa” como lazer (com 18,03%) foi surpreendente. Nas entrevistas individuais, alguns professores mencionavam “ir á missa aos domingos” como atividade de lazer.

Um dos motivos para considerar “religião” como lazer talvez seja a forma como algumas organizações religiosas apresentam as suas atividades com cantos, reuniões.

Os pais

A presença dos pais e suas exigências foi muito falada pelos professores da escola particular como algo incômodo, que só “exige”, não contribui. Como disse um professor da particular: “quanto mais se paga, mais se exige”. Para o professor da escola particular estudada, o modo como os pais avaliam o resultado da educação de seus filhos está inadequado.

Por outro lado, a ausência dos pais, para os professores da escola pública, é considerada uma dificuldade a mais, um motivo de sofrimento e falta de valorização da profissão.

Reflexos sobre a saúde

A organização do trabalho da escola, particular ou pública, é fonte de registro de sofrimento entre os professores.

Apenas 9,07% dos professores que responderam ao questionário relataram “sentir-se bem” após a jornada de trabalho. O restante (64%) expressou-se por meio de frases, tais como: “cansado”, “muito cansado”, “esgotado”, “desanimado”, “exausto”.

Nas entrevistas individuais, esses sentimentos foram expressos por todos os entrevistados. Foram inúmeros os relatos de sintomas físicos e emocionais que pioravam nos finais dos semestres e/ou surgiam após vivenciar um conflito no ambiente de trabalho. O aborrecimento em voltar a conviver com um aluno que foi reprovado pelo professor e, posteriormente, considerado aprovado pela direção da escola, devido à pressão dos pais, à postura ausente dos pais e à indiferença dos alunos são alguns aspectos da organização do trabalho que interferem na saúde dos professores.

As informações obtidas nas tabelas 13, 15 e 16 demonstram que nem mesmo o tempo de profissão os protege de sentimentos, tais como, “esgotamento” e “exaustão”, pois foram os com 22 anos e mais de carreira que mais se referiram a esses sentimentos.

As defesas

Alguns professores destacaram o distanciamento afetivo de alunos e colegas como forma de se defenderem do sofrimento. Outros apontaram a prática de diferentes tipos de lazer esportivo como alívio das tensões após a jornada de trabalho.

Na pública, alguns professores organizam a carga horária conforme a estrutura familiar, prática que, além de ser estimulada pelos baixos salários, evita a sobrecarga de trabalho semanal, ajudando a minimizar o cansaço. Na particular, alguns professores citaram a formação de grupos que se reúnem motivados por algum tipo de afinidade, como uma possível estratégia para se proteger dos sofrimentos.

Organizar, previamente, as aulas também foi citado por professores das escolas como uma forma de evitar o “nervosismo” e, conseqüentemente, o desgaste emocional do momento da aula.

Medidas para prevenir o sofrimento

As escolas deveriam criar um “Programa de Orientação Educacional e Psicológica aos Professores” com o objetivo de trabalhar o emocional e a motivação profissional desses professores, auxiliando-os na resolução das relações conflituosas existentes.

Somente os cursos e reciclagens de conteúdo programático é insuficiente para abordar as relações conflituosas.

Nas escolas particulares, sugere-se a criação de um seminário anual que possa discutir as relações de poder entre os diferentes profissionais. Além disso, informações sobre a situação financeira da instituição trará transparência entre direção e professores.

Saber a opinião dos pais sobre o que esperam da instituição-escola e ensiná-los como avaliá-la seria útil para amenizar o sofrimento dos professores que se sentem inadequadamente cobrados por eles.

Nas escolas públicas, a transferência de poder para o nível da própria escola poderá trazer motivação aos professores.

Outro fator de motivação seria a presença dos pais no ambiente da escola pública.



7. CONCLUSÕES

A organização do trabalho da escola particular é muito diferente ao da escola pública.

Na escola particular o poder está sempre presente em todos os seus aspectos, com a possibilidade de modificar, quando necessário, as condições de trabalho, inclusive, com a condição de professores.

A situação financeira na escola particular possibilita, aos pais, uma exigência por vezes inadequada e inoportuna sobre a organização do trabalho dos professores. Por outro lado, na escola pública, o pouco poder da direção sobre a organização do trabalho e a pouca participação dos pais trazem aos professores um sentimento de impotência.

O fato de 61,72 % dos professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí terem referido não se sentirem valorizados, vêm confirmar a baixa auto-estima e o desânimo detectados nas entrevista individuais com professores da escola pública estudada.

As respostas sobre “projeto de vida e tempo de trabalho como professor” revelaram que aqueles no início da carreira (de zero a sete anos) são os que mais desejam investir na profissão. São, também, os que mais se sentem valorizados e os que mais referiram sentir-se bem após a jornada de trabalho. Portanto, eles apresentam excelente motivação com a profissão e, certamente, investimentos em cursos de aprimoramento serão facilmente absorvidos pelos mesmos, com boa expectativa de retorno à instituição.

Os professores com 22 anos ou mais de profissão, além de relatarem sentimentos de exaustão após a jornada de trabalho, são os que desejam aposentar-se, muitos apresentando baixa motivação para continuarem lecionando.

Para aqueles com oito e catorze anos de profissão e os com quinze a vinte e um anos há necessidade de, primeiramente, motivá-los profissionalmente, antes de planejar cursos e/ou seminários de aprimoramento.

Os sentimentos expressos nos questionários que foram distribuídos entre os professores das 1^a e 2^a Delegacias de Ensino de Jundiaí são semelhantes aos relatados nas entrevistas individuais.

O fato de haver um número muito baixo de questionários respondidos por professores das escolas particulares não nos permite comparação com os professores das 1ª e 2ª Delegacias de Ensino de Jundiaí, refletindo uma dificuldade de os professores das escolas particulares em avaliar seus próprios sentimentos.



8. *SUMMARY*

The work organization may be defined as being power relations, hierarchy and labor task contents. The ordeal is analysed from the perception of the workers themselves.

The objective of this research was studying the work organization, professional valuing and expectations with teachers from elementary public and private schools in the city of Jundiai.

The methodology applied was the individual interview with 18 teachers from private and 10 from public schools, also applying 5,000 questionnaires to elementary public teachers of Jundiai educational sectors and immediate surrounds.

It was traced that this work organization is conflicting, mainly in private schools. The absence of student parents in public schools was considered by teachers a discouraging factor and the unnecessary request of parents in private schools was considered an ordeal factor.

Among teachers of public school network, 64% feel tired after working hours, a very high number if compared to other researches.

Professors having from zero to 7 years in teaching profession are those who want to invest more in their careers, those over 22 years, just want to be retired and finally those who have attended high school do accept more easily the profession.

A subordination feeling from part of private school teachers was linked to the fact that parents pay for their children education, besides they fear the possibility of being dismissed.



9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. - ALVES, R. - **A alegria de ensinar**. São Paulo, Ars Poética, 1994. 103p.
2. - COOPER, C. L. et alii. - Identifying sources of occupational stress among dentists. **J. occup. Psychol.** 51: 227-234, 1978.
3. - CUNHA, M.I. - **O bom professor e sua prática**. Campinas (São Paulo), Papirus, 1992. 182p.
4. - DEJOURS, C. - **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo, Oboré, 1987. 162 p.
5. - _____ et alii. - **Psicodinâmica do trabalho: contribuição da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo, Atlas, 1994. 145 p.
6. - _____ - Por um novo conceito de saúde. **Rev. bras. Saúde ocup.** 14 (54): 7-13, 1987.
7. - _____ - **Transtornos mentales relacionados con el trabajo**. Genebra, OMS, 1988. p. 63-75.
8. - _____ - Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHALANT, J. F. (ed.). **O indivíduo na ...organização. Dimensões esquecidas**, São Paulo, Atlas, 1992. 150-174
9. - FIMIAN, M. J. - The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. **J. occup. Psychol.** 57: 277-293, 1984.
- 10.- FERGUNSON, D. A. - A study of occupational stress and health. **Ergonomics** 16 (5): 649-663, 1973.
- 11.- FREIRE, P. - **Professor Sim, Tia Não - cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'água, 1993. 127p.
- 12.- FRIEDMANN, G. - **O trabalho em migalhas**. São Paulo, Perspectiva, 1983. 287p.
- 13.- GOLASZENSI, I. J. et alii. - Organizational and health manifestation of teacher stress: a preliminary report an the Buffalo teacher stress intervention project. **JOSH**, 54 (11):458-463, 1984.

- 14.- _____ - Buffalo teacher stress intervention project. **JOSH**, 54 (11): 464-471, 1984.
- 15.- GOTTMANN, J. - **Inteligência emocional e a arte de educar nossos filhos**. Rio de Janeiro, Objetiva, 1997.
- 16.- IWANICKI, E. F. & SCHWAB, R. L. - A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. **Educ. psychol. Meas.** 4: 1167-1175, 1981.
- 17.- KINNUNEN, V. & MAKINEN, R. - Teacher stress over a school year. **Scand. J. educ. Res** 30 (2):55-70, 1986.
- 18.- KINNUNEN, V. & NISKUREN, E. - Teacher stress during a school year: covariance and mean structure analyses. **J. occup. Psychol** 62: 111-122, 1989.
- 19.- KYRIACOU, C. - Teacher stress and satisfaction. **Educ. Res** 21 (2): 89-96, 1979.
- 20.- KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. - A model of teacher stress. **Educat. Stud.** 4 (1): 1-6, 1978.
- 21.- _____ - A note on teacher stress and locus of control. **J. occup. Psychol** 52: 227-228, 1979.
- 22.- KYRIACOU, C. & PRATT, J. - Teacher stress and psychoneurotic symptoms. **Br. J. educ. Psychol.** 55: 61-64, 1985.
- 23.- _____ - Research on teacher effectiveness in british secondary schools. **Br. educa. Res. J.** 9 (1): 71-80, 1983.
- 24.- MARCHAND, M. - **A afetividade do educador**. Rio de Janeiro, Summus, 1985. 110p.
- 25.- MELLO, G. N. - **A prática docente na escola de 1º grau: do amor, acusação e bom senso à competência técnica e vontade política**. São Paulo, 1981. 247 p. Dissertação (Mestrado) apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Área de Educação.
- 26.- _____ - **Magistério de 1o. grau: da competência técnica ao compromisso político**. 9. ed., São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1988. 151 p.

- 27.- MEIER, S. - The construt validity of burnout. **J. occup. Psychol.** **57**: 211-19, 1984.
- 28.- McINTYRE, T. C. - The relationship between locus of control and teacher burnout. **Br. J. educ. Psychol.** **54**: 235-238, 1984.
- 29.- MINAYO, M.C.S. - **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo, Hucitec, 1994. 269p.
- 30.- MONTEIRO, R.C. - A pesquisa qualitativa como opção metodológica. **Rev. Fac. Educ. UNICAMP.** **5**: 27-31, 1991.
- 31.- ORGANIZACION INTERNACIONAL DEL TRABAJO. - **Empleo y condiciones de trabajo del personal docente.** Ginebra, OIT, 1981. 169 p. cap.6.
- 32.- PAGES, M. - **O poder das organizações.** São Paulo, Atlas, 1990. 234p.
- 33.- PITTA, A. - **Hospital: dor e morte como ofício.** São Paulo, Hucitec, 1990. 198 p.
- 34.- REDAÇÃO - República da ignorância. - **Folha de São Paulo**, 29 set. 1991. p. 19, cad.1.
- 35.- _____ - República da ignorância. - **Folha de São Paulo**, 30 set. 1991. p. 6, cad. 1.
- 36.- REINHOLD, H. H. - **Stress ocupacional do Professor I.** Campinas, 1984. 117 p. Dissertação (Mestrado) - apresentada ao Instituto de Psicologia da Pontificia Universidade Católica de Campinas - Pós-Graduação de Psicologia Clínica.
- 37.- RODRIGUES, A. & GASPARINI, A. C. L. F. - Uma perspectiva psicossocial em psicossomática: via estresse e trabalho. **In: MELLO FILHO, J. (ed.). Psicossomática hoje,** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992. P. 93-118
- 38.- RUMP, E. E. - Size of psychiatric hospitals and nirse's jols satisfaction. **J. occup. Psychol.** **52**: 255-265, 1979.
- 39.- RUSSEL, D. et alii. - Job-Related stress, social support and burnout among classroom teachers. **J. appl. Psychol.** **72** (2):269-274, 1987.
- 40.- SCHONFELD, I. S. - Psychological distress in a sample of teachers. **J. Psychol.** **124** (3):321-338, 1990.

- 41.- SILVA, E.S. - **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro, Cortez, 1994. 322p.
- 42.- SILVA, E. S. - Crise econômica, trabalho e saúde mental. **In: ANGERAMI, V.A. (ed): Crise, trabalho e saúde mental no Brasil**. São Paulo, Traço, 1986, p. 54-132.
- 43.- SPINK, P. K. - Saúde mental e trabalho: o bloqueio de uma prática acessível. **In: CAMPOS, F. C. B. (ed.). Psicologia e saúde: repensando práticas**. São Paulo, Hucitec, 1992. p. 91-102.
- 44.- TELLENBACK, S. et alii. - Teacher stress: exploratory model building. **J. occup. Psychol** **53** (1):19-33, 1983.
- 45.- THIOLENT, N. - **Metodologia da pesquisa - ação**. São Paulo, Cortez, 1986.
- 46.- WATTS, W. D. & SHORT, A. P. - Teacher drug use: a response to occupational stress. **J. drug Educ.** **20** (1):47-65, 1990.

As referências bibliográficas foram organizadas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)



10. ANEXOS

07. No que se refere à sua saúde:

7.1. Você faz uso de algum medicamento?

() sim, qual (is):

com que frequência:

() não

7.2. Você, neste último mês, teve alguma doença?

() sim, qual (is):

() não

7.3. É portador de alguma doença crônica?

() sim, qual (is):

() não

7.4. tem dores de cabeça frequentes? () sim () não

7.5. tem falta de apetite? () sim () não

7.6. sente-se chateado (a) consigo mesmo (a) pela
maneira que costuma beber? () sim () não

7.7. dorme mal? () sim () não

7.8. assusta-se com facilidade? () sim () não

7.9. tem tremores na mão? () sim () não

7.10. sente-se nervoso(a), tenso(a) ou preocupado(a) () sim () não

7.11. costuma beber de manhã para diminuir o nervo-
sismo ou ressaca? () sim () não

7.12. tem má digestão? () sim () não

7.13. tem dificuldades de pensar com clareza? () sim () não

7.14. tem se sentido triste ultimamente? () sim () não

7.15. tem chorado mais do que de costume? () sim () não

7.16. encontra dificuldades para realizar com satisfação
suas atividades diárias? () sim () não

7.17. tem dificuldade para tomar decisões? () sim () não

- 7.18. tem dificuldades no seu serviço (seu trabalho é penoso, lhe causa sofrimento)? () sim () não
- 7.19. é capaz de desempenhar um papel útil em sua vida? () sim () não
- 7.20. as pessoas o(a) aborrecem porque criticam o seu modo de beber? () sim () não
- 7.21. tem perdido o interesse pelas coisas? () sim () não
- 7.22. você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo? () sim () não
- 7.23. tem tido a idéia de acabar com a vida? () sim () não
- 7.24. sente-se cansado(a) o tempo todo? () sim () não
- 7.25. tem sensações desagradáveis no estômago? () sim () não
- 7.26. alguma vez sentiu que deveria diminuir a quantidade de bebida ou parar de beber? () sim () não
- 7.27. você se cansa com facilidade? () sim () não
08. No que se refere a lazer, atividades culturais e/ou religiosas, esportivas, você pratica alguma destas atividades semanalmente?
- () sim, qual(is):
- () não porque?

AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO; SE DESEJAR, FAÇA ALGUNS
COMENTÁRIOS NO VERSO.

MANUAL DE CODIFICAÇÃO

TIPO ESCOLA

EEPG

“EEPG (A)

EEPSG

“ESC PART PRE-COLEG”

“ESC PART PRIM GRAU”

“ESC PART SEG GRAU”

DELEGENS

1 Primeira

2 Segunda

P “Escola Particular”

LOCESCOLA

U Urbana

R Rural

CLASSIFESC

PA Padrão

NP Não-Padrão

99 “Não se Aplica”

QUALATIV - “Qual outra atividade que executa?”

01. . . “ADM (ASSIST FIN . . .)”

* ADMINISTRATIVO (ASS. FINANCEIRO, ENCARREGADO, AUX. ESCRITÓRIO, SECRETÁRIA, . . .)

02. . . “ASSIST DIREÇÃO ESC”

* ASSISTENTE DE DIREÇÃO DE ESCOLA

03. . . COMERCIANTE

04. . . “COORD (PEDAG/CB/NOT)”
* COORDENADORA (PEDAGÓGICA, DO CB, DO CURSO NOTURNO)
05. . . COSTUREIRA
06. . . “DO LAR”
07. . . “EMPRESS (PROP COMERC)”
* EMPRESÁRIA (PROPRIETÁRIO DE CONFECÇÃO, BAR, LANCHONETE, DECORADORA. . .)
08. . . ENGENHEIRO
09. . . ESTUDANTE, ESTAGIÁRIA
10. . . “PROF ESCOLA PARTIC”
....* PROFESSOR EM ESCOLA PARTICULAR
11. . . “PROF PART (PIANO. . .)”
....* PROFESSOR PARTICULAR (PIANO, INGLÊS, ACADEMIA DE GINÁSTICA, OUTROS)
12. . . SUPERVISORA
13. . . “TECN (QUIN/ELET/LAB)”
* TÉCNICO (QUÍMICO, ELETRECITÁRIO, LABORATÓRIO, DIAGRAMADOR)
14. . . VENDEDORA
15. . . PROFESSOR SEM ESPECIFICAÇÃO
77. . . NÃO RESPONDEU A PERGUNTA
88. . . NÃO HÁ CLASSIFICAÇÃO
99. . . RESPOSTAS EM BRANCO

DIF1 - “Diferenças entre a escola Particular e a Pública”

01. . . “PB ALUN NÃO SE INTER”
*OS ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA NÃO SE INTERESSAM
02. . . “PB PAIS NÃO SE INTER”
* NA PÚBLICA OS PAIS NÃO SE INTERESSAM

03. . . “PB PAIS + OMISSOS”
* OS PAIS SÃO MAIS OMISSOS NA PÚBLICA
04. . . “PB PROF + AUTONOMIA”
 * TENHO MAIS AUTONOMIA NA PÚBLICA
05. . . “PT ALUNO + FACIL APR”
 * O ALUNO TEM MAIS FACILIDADE PARA APRENDER
06. . . “PT ALUNO + INTERES”
 * O ALUNO DA PARTICULAR É MAIS INTERESSADO
07. . . “PT APRENDIZ MELHOR”
 * APRENDIZAGEM NA PARTICULAR É MELHOR
08. . . “PT DIREÇÃO MELHOR”
 * A DIREÇÃO É MELHOR (ADMINISTRAÇÃO. . .)
09. . . “PT HA CURSOS/SEMIN”
 * EXISTEM CURSOS SEMINÁRIOS, ETC. . .
10. . . “PT HA DISC/ORG/RESP”
 * EXISTE (DISCIPLINA, ORGANIZAÇÃO, RESPEITO)
11. . . “PT HA REC HUMANOS”
 * RECURSOS HUMANOS-EXISTEM PSICÓLOGO,ORIENTADORA EDUCACIONAL
12. . . “PT INFRA-ESTR MELHOR”
 *RECURSOS MATERIAIS - A INFRA-ESTRUTURA NA PARTICULAR, É MELHOR (TV, VÍDEO, LABORATÓRIO, BIBLIOTECA)
13. . . “PT NIVEL SE > DESENV”
 * O NÍVEL SÓCIO-ECONÔMICO PERMITE MELHOR DESENVOLVIMENTO
14. . . “PT PROF + EXIGID”
 * O PROFESSOR NA PARTICULAR É MAIS EXIGIDO
15. . . “PT PROF + RESPEIT”
 * O PROFESSOR NA PARTICULAR É MAIS RESPEITADO (VALORIZADO)
16. . . “PT PROF + RESPONSAB”
 * TENHO MAIS RESPONSABILIDADE (O PROFESSOR)
17. . . “PT REC HUM MELHORES”
 * RECURSOS HUMANOS É MELHOR (DIREÇÃO, PSICÓLOGA, . . .)

18. . . “PT REC MATERIAIS MEL”
* RECURSOS MATERIAIS É MELHOR (TV, VÍDEO, BIBLIOTECA,
“DIDÁTICOS”)
19. . . “PT SALARIO MELHOR”
* O SALÁRIO É MELHOR (RECOMPENSA FINANCEIRA)
20. . . “ALUNO IGUAL EM AMBAS”
* O ALUNO É IGUAL EM AMBAS AS ESCOLAS
21. . . “SALARIO”
* A DIFERENÇA É O SALÁRIO
22. . . “PT SOU EMPREGADO DE PAIS E ALUNOS”
* SOU EMPREGADO DE PAIS E ALUNOS
77. . . NÃO RESPONDEU À PERGUNTA
88. . . “OUTRO”
99. . . RESPOSTA EM BRANCO

COMPFAM

- CA Casado (A)
SO Solteiro (A)
VI... Viúvo (A)
DS Divorciado/Separado (A)
Com filhos
Sem filhos

FORMPROFI

- 1 “SEG GRAU COMPLETO”
2 “TERC GRAU COMPLETO”
3 “TERC GRAU INC (EST)”
4 PÓS-GRADUAÇÃO
9 NÃO RESPONDEU

JORNTRAB 1

- 01 ABALADO (A)
- 02 ARRSADO (A)
- 03 AGITADO (A)
- 04 ANGUSTIADO (A)
- 05 CANSADO (A)
- 06 “CANSADO (A)/MUITO
* MUITO CANSADO (A)
- 07 “CANS MUITO/FINAL...”
* MUITO CANSADO (A) NO FINAL DO...(ANO, DIA, BIMESTRE,
SEMESTRE)
- 08 “CANS PSIQUICAMENTE”
*CANSADA PSIQUICAMENTE/MENTALMENTE
- 09 “CANS FISICAMENTE”
*CANSADA FISICAMENTE
- 10 “C/DOR DE CABEÇA”
- 11 “C/INSÔNIA”
- 12 “C/ MEDO AMEAÇAS ALU”
*SINTO MEDO DOS ALUNOS QUE NOS AMEAÇA
- 13 ... DEBILITADO (A)
- 14 ... DEPRIMIDO (A)
- 15 ... DESANIMADO (A)
- 16 ... DESESTIMULADO (A)
- 17 ... DESMOTIVADO (A)
- 18 ... ESGOTADO (A)
- 19 ... ESQUECIDO (A)
- 20 ... ESTAFADO (A)

- 21 . . . EXAUSTO (A)
- 22 . . . IMPACIENTE
- 23 . . . IRRITADO (A)
- 24 . . . NERVOSO (A)
- 25 . . . “ROUCO (A) (S/VOZ)”
 * ROUCA (SEM VOZ, COM A GARGANTA IRRITADA)
- 26 . . . ESTRESSADO (A)
- 27 . . . TENSO (A)
- 28 . . . “UM CACO”
- 29 . . . “ALUN CB EXIG ATENC”
 * CANSADA (...POIS OS ALUNOS NO CB EXIGEM MUITA ATENÇÃO)
- 30 . . . “ALUN EXIGEM MUITO”
 * CANSADA . . . POIS OS ALUNOS EXIGEM MUITO
- 31 . . . “APOS AULA, CUID LAR”
 * CANSADA . . . QUANDO CHEGO EM CASA TENHO FILHOS PARA CUIDAR,
 ROUPA PARA LAVAR . . .
- 32 . . . “BARULHO”
 * CANSADA . . . PELO BARULHO
- 33 . . . “COM SONO”
 * CANSADA . . . COM SONO
- 34 . . . “C/VONT ABAND MAGIS”
 * CANSADA . . . COM VONTADE DE ABANDONAR O MAGISTERIO
- 35 . . . “CLASSES NUMEROSAS”
 * CANSADA . . . PORQUE AS CLASSES SAO NUMEROSAS / COM MUITOS
 ALUNOS / MUITAS AULAS
- 36 . . . “DEPENDENDO CLASSE”
 * CANSADA . . . DEPENDENDO DA CLASSE
- 37 . . . “DESINTERESSE ALUN”
 “CANSADA . . . PELO DESINTERESSE DOS ALUNOS
- 38 . . . “DESINTERESSE GERAL”

- * CANSADA . . . PELO DESINTERESSE DE PAIS, ALUNOS, GOVERNO, DIREÇÃO E SOCIEDADE
- 39 . . . “DESMOTIVAC ALUNOS”
* CANSADA . . . PELA DESMOTIVAÇÃO DOS ALUNOS
- 40 . . . “DESRESP DIREÇÃO”
* CANSADA . . . PELO DESRESPEITO DA DIREÇÃO
- 41 . . . “DESRESP SOCIEDADE”
* CANSADA . . . PELO DESRESPEITO DA SOCIEDADE
- 42 . . . “DESRESP ALUNOS”
* CANSADA . . . PELO DESRESPEITO DOS ALUNOS
- 43 . . . “DESRESP GOVERNO”
* CANSADA . . . PELO DESRESPEITO DO GOVERNO
- 44 . . . “DESRESP PAIS”
* CANSADA . . . PELO DESRESPEITO DOS PAIS
- 45 . . . “FALTA CONSID ALUN”
* CANSADA . . . PELA FALTA DE CONSIDERAÇÃO DOS ALUNOS
- 46 . . . “FALTA EDUC ALUN”
* CANSADA . . . PELA FALTA DE EDUCAÇÃO DOS ALUNOS (MALCRIADOS, GROSSEIROS)
- 47 . . . “FALTA REND/APR ALU”
* CANSADA ... PELA FALTA DE (RENDIMENTO, APROVEITAMENTO) DOS ALUNOS
- 48 . . . “INDISCIPL ALUNOS”
* CANSADA ... PELA FALTA DE INDISCIPLINA DOS ALUNOS (NÃO PARAM QUIETOS)
- 49 . . . “LECIONA 3 PERIODOS”
* CANSADA . . . POIS LECIONO OS 3 PERIODOS
- 50 . . . “PIORA FINAL ANO”
* CANSADA . . . PIORANDO AO FINAL DO ANO COM AS INCERTEZAS DO PRÓXIMO ANO . . .
- 51 . . . “PRINC 6^ª/FINAL SEM”
* CANSADA . . . PRINCIPALMENTE ÀS 6^ª FS, . . FINAL BIMESTRE ...

- 52 . . . “QUEIXAS EM MMII”
* CANSADA . . . COM PÉS INCHADOS E DOLORIDOS (QUEIXAS DE MMII)
- 53 . . . “QUEIXAS EM MMSS”
* CANSADA . . . COM DORES EM MMSS
- 54 . . . “S/ VONTADE DE COMER”
* CANSADA . . . SEM VONTADE DE COMER
- 55 . . . “S/ VONTADE DE FALAR”
* CANSADA . . . SEM VONTADE DE FALAR COM NINGUÉM
- 56 . . . “SENSAC TRAB INUTIL”
* CANSADA . . . COM A SENSACÃO DE TER REALIZADO UM TRABALHO INÚTIL
- 57 . . . “PROBLEMAS SOCIAIS”
* CANSADA . . . DEVIDO A PROBLEMAS SOCIAIS
- 58 . . . BEM
- 59 . . . “BEM/GOSTA DO QUE FAZ”
BEM, POIS GOSTO DO QUE FAÇO
- 60 . . . “MUITO BEM”
- 61 . . . NORMAL
- 62 . . . REALIZADO (A)
- 63 . . . “MAS GOSTA SER PROF”
* CANSADA . . . APESAR DE GOSTAR DE SER PROFESSOR
- 64 . . . “MAS FISICAMENTE BEM”
* CANSADA . . . MAS, FISICAMENTE BEM
- 65 . . . “MAS FELIZ POR OBJET”
* CANSADA . . . MAS FELIZ POR ATINGIR MEUS OBJETIVOS
- 66 . . . “DEPENDE DESENV CLAS”
* DEPENDENDO DO DESENVOLVIMENTO EM SALA DE AULA
- 67 . . . “DESGASTE MENTAL > FIS”
* O DESGASTE MENTAL É MAIOR QUE O FÍSICO
- 68 . . . * CANSADA . . . PQ. CORRIJO PROVAS, TRABALHOS . . .

- 69 . . . DESGASTADO (A)
- 70 . . . FRUSTADO (A)
- 77 . . . NÃO RESPONDEU A PERGUNTA
- 88 . . . OUTROS
- 99 . . . RESPOSTA EM BRANCO

VALOR

- 1 SIM
- 2 NÃO
- 3 “SIM E NÃO” / “ÀS VEZES”
- 9 “SEM RESPOSTA”

PQSENT1 - “Você se sente valorizado (a)? Porque?”

- 01 . . . ALUNOS
 - * SIM, PELOS ALUNOS
- 02 . . . ALUNOS/PAIS/AMIGO
 - * SIM, PELOS ALUNOS, PAIS E AMIGOS
- 03 . . . “ALUNOS CARINHOSOS”
 - * SIM, OS ALUNOS SÃO CARINHOSOS
- 04 . . . “ALUNOS SE INTERESSAM”
 - * SIM, OS ALUNOS SE INTERESSAM
- 05 . . . “ALUNOS VALORIZAM”
 - * SIM, OS ALUNOS VALORIZAM
- 06 . . . “ATINGE SEUS OBJETIV”
 - * SIM, QUANDO ATINJO MEUS OBJETIVOS
- 07 . . . “CONSTRUIR FUTU PAIS”
 - * SIM, CONSTRUÍMOS O FUTURO DESSE PAÍS
- 08 . . . “GOSTA DO QUE FAZ”
 - * SIM, PQ. GOSTO DO QUE FAÇO / AMOR PELO QUE FAÇO
- 09 . . . “SENTE-SE REALIZADO”

- * SIM, SINTO-ME REALIZADO
- 10 . . . “TRABALHA CON DISPOS”
* SIM, TANTO QUE TRABALHO COM DISPOSIÇÃO
- 11 . . . “TRANSMITE CONHECIM”
* SIM, QUANDO PERCEBO QUE ENSINEI ALGUMA A COISA (TRANSMITI CONHECIMENTO)
- 12 . . . VALORIZA-SE
* SIM, PQ. EU ME VALORIZO
- 13 . . . “VE ALUNOS LER/ESCREV”
* SIM, QUANDO VEJO MEUS ALUNOS LENDO E ESCRREVENDO
- 14 . . . “BABAS E NÃO EDUCADOR”
* NÃO, PQ. SOMOS CONSIDERADOS “BABÁS” E NÃO EDUCADORES
- 15 . . . “COBRANÇA TODO TEMPO”
* PQ. SOMOS “COBRADOS” O TEMPO TODO
- 16 . . . DESGASTANTE
* NÃO, PQ. É DESGASTANTE
- 17 . . . DESRESPEITO
* NÃO, PQ. NÃO HÁ RESPEITO
- 18 . . . DESRESPEITO/ALUNOS
* NÃO, PQ. OS ALUNOS NÃO RESPEITAM
- 19 . . . “DESVALORIZ FINANC”
* NÃO, SOMOS DESVALORIZADOS FINANCEIRAMENTE
- 20 . . . “IMPOSIÇÃO DO ESTADO”
* NÃO, PELA IMPOSIÇÃO DO ESTADO
- 21 . . . “MAL-EDUC . . . /ALUNOS”
* NÃO, PQ. OS ALUNOS SÃO MAL EDUCADOS, MALCRIADOS, GROSSEIROS, E BRIGAM UNS COM OS OUTROS
- 22 . . . “NÃO ATINGE SEUS OBJ”
* NÃO, PQ. MEUS OBJETIVOS NÃO SÃO ALCANÇADOS
- 23 . . . “NÃO HÁ INFRA-ESTRUT”
* NÃO, PQ. NÃO HÁ INFRA ESTRUTURA (SEM CONDIÇÕES DE TRABALHO)

- 24 . . . “NÃO HÁ TROCA PROF/AL”
* NÃO, PQ. NÃO HÁ TROCA ENTRE PROFESSORES E ALUNOS
- 25 . . . “NÃO PODE FAZER CURS/”
* NÃO, PQ. O SALÁRIO É UM, NÃO POSSO FAZER (CURSOS, LER, ESTUDAR)
- 26 . . . “NÃO RENDIMENTO/ALUN”
* NÃO, PELA FALTA DE RENDIMENTO DOS ALUNOS (APRENDIZAGEM, APROVEITAMENTO)
- 27 . . . “NÃO VALORIZ/ALUNOS”
* NÃO, PQ. OS ALUNOS NÃO “VALORIZAM, INTERESSAM, DESMOTIVADOS”
- 28 . . . “NÃO VALORIZ/DIREÇÃO”
* NÃO, A DIREÇÃO NÃO VALORIZA”
- 29 . . . “NÃO VALORIZ/GOVERNO”
* NÃO, PQ. O GOVERNO NÃO VALORIZA
- 30 . . . “NÃO VALORIZ/NINGUÉM”
* NÃO, PQ. NINGUÉM VALORIZA / DESCASO
- 31 . . . “NÃO VALORIZ/PAIS”
* NÃO, PQ. OS PAIS NÃO VALORIZAM (NÃO SE INTERESSAM)
- 32 . . . “NÃO VALORIZ/SIST”
* NÃO, NEM PELOS ALUNOS, PAIS,GOVERNO, E SOCIEDADE (O SISTEMA)
- 33 . . . “NÃO VALORIZ/SOCIED”
* NÃO, PQ. A SOCIEDADE NÃO VALORIZA
- 34 . . . “PAIS CONTRA PROF”
* NÃO, OS PAIS VÃO CONTRA OS PROFESSORES
- 35 . . . “PROB SOC RECAI PROF”
* NÃO, PQ. OS “PROBLEMAS” (SOCIAIS) DO ALUNO RECAEM SOBRE O PROFESSOR
- 36 . . . “SALÁRIO RUIM/MAU”
* NÃO, PQ. O SALÁRIO É PÉSSIMO, RUIM, HORRÍVEL, (DESCONTENTE, BAIXA REMUNERAÇÃO)
- 37 . . . “SENTE VERG SER PROF”
* NÃO, TENHO VERGONHA DE DIZER QUE SOU PROFESSORA
- 38 . . . “TUDO CULPA DO PROF”

- * NÃO, PQ. TUDO É CULPA DO PROFESSOR
- 39 . . . DEPENDE DO TRABALHO
 - * SIM E NÃO, DEPENDE DO TRABALHO DESENVOLVIDO
- 40 . . . “N P/SALAR, S P/ALUN”
 - * NÃO PELO SALÁRIO: MAS, SIM,PELOS ALUNOS
- 41 . . . “N P/ SALAR, MAS GOST”
 - * PELO SALÁRIO NÃO, MAS GOSTO DO QUE FAÇO
- 42 . . . QQ PESSOA DA AULA
 - * NÃO, PORQUE QUALQUER PESSOA PODER DAR AULA / FALTA
PROFISSIONALISMO
- 77 . . . NÃO RESPONDEU A PERGUNTA
- 88 . . . OUTRO
- 99 . . . RESPOSTA EM BRANCO

PROJVIDA1

- 01 . . . “APOSENTAR CONTINUAR”
 - * APOSENTAR-ME E CONTINUAR A DAR AULAS
- 02 . . . “APOSENTAR FAZER ALG”
 - * APOSENTAR-ME E FAZER OUTRA COISA
- 03 . . . “COMPRAR/CARRO”
 - * COMPRAR UM (CARRO, CASA, APARTAMENTO, BENS)
- 04 . . . CONSTRUÇÃO/CASA
 - * TERMINAR MINHA CASA (CONSTRUIR)
- 05 . . . “CONSTRUIR FAMÍLIA”
 - * CONSTRUIR UMA FAMÍLIA (ME CASAR E TER FILHOS)
- 06 . . . “CRESCER INTERIOR/PRO”
 - * CRESCER INTERIORMENTE E PROFISSIONALMENTE
- 07 . . . “CRIAR FILHOS”
 - * CRIAR MEUS FILHOS
- 08 . . . “DAR AOS FILHOS CULT.”
 - * DAR AOS MEUS FILHOS UMA (HERANÇA CULTURAL)

- 09 . . . “DAR AOS FILHOS O REC”
* DAR AOS MEUS FILHOS O QUE RECEBI
- 10 . . . “DEDICAR-SE A FAMÍLIA”
* DEDICAR-ME À FAMÍLIA
- 11 . . . “ESTUDAR OS FILHOS”
* DAR ESTUDO AOS MEUS FILHOS
- 12 . . . “FUTURO MELHORP/ FIL”
* CONSTRUIR UM FUTURO MELHOR, P/ MEUS FILHOS
- 13 . . . “SER FELIZ / TER SAÚDE / PAZ”
- 14 . . . “TER UMA VIDA DIGNA”
- 15 . . . VER FILHOS FORM/REAL”
* VER MEUS FILHOS (REALIZADOS, FORMADOS, FELIZES)
- 16 . . . VIAJAR
- 17 . . . VIVER
- 18 . . . “ABRIR CONSULT PSICOL”
* ABRIR CONSULTÓRIO DE PSICOLOGIA
- 19 . . . “ABRIR / MONTAR / ESCOLA”
- 20 . . . “ABRIR NEGÓCIO/EMPRES”
* ABRIR UM NEGÓCIO (MICRO EMPRESA)
- 21 . . . “DEIXAR ESCOLA PUBLIC”
- 22 . . . “ESTUD P/ MUDAR PROFIT”
- 23 . . . “MUDAR / DEIXAR / ABANDONAR / PROFISSÃO”
- 24 . . . “VOLTAR SER TELEF/SEC”
* VOLTAR A SER TELEFONISTA, SECRETÁRIA, . . .
- 25 . . . “BUSCAR NOVOS MÉTODOS”
* BUSCAR NOVOS MÉTODOS DE ENSINO
- 26 . . . “CONT LECIONANDO”
* CONTINUAR DANDO AULAS
- 27 . . . “CONT RENOV MET PEDAG”
* CONTINUAR RENOVANDO MEUS MÉTODOS PEDAGÓGICOS

- 28 . . . ESTUDAR
- 29 . . . “ESTUDAR . . . /MELH AULA”
* ESTUDAR (FAZER CURSO DE . . . P/ MELHORAR MINHA AULA)
- 30 . . . “FAZER / TERMINAR / FACULDADE”
- 31 . . . “FAZER / TERMINAR / PÓS-GRADUAÇÃO”
- 32 . . . “FORMAR CIDADÃOS CRIT”
* FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS
- 33 . . . “LECIONAR EM FACULD”
* DAR AULA EM FACULDADE
- 34 . . . “LUTAR PROFIS RECONH”
* LUTAR PARA MINHA PROFISSÃO SER “RECONHECIDA” / SER VALORIZADO
- 35 . . . “MELHORAR O SALÁRIO”
- 36 . . . “MUDAR A REALIDADE”
* MUDAR A REALIDADE QUE NOS CERCA
- 37 . . . “SER BOM (A) PROFES”
* SER UMA BOA PROFESSORA
- 38 . . . “SER DIRETORA”
- 39 . . . “TERMINAR GRADUAÇÃO”
- 40 . . . TERMINAR PÓS-GRADUAC”
- 41 . . . “TRAB PRÉ-ESCOLA . . .”
* TRABALHAR EM PRÉ ESCOLA (DEFICIENTES, OU . . .)
- 42 . . . “VALORIZAR A PROFISS”
* VALORIZAR A MINHA PROFISSÃO
- 43 . . . “CUMPRIR DESIG DEUS . . .”
* CUMPRIR OS DESIGINOS DE DEUS (DIVINO, DE JESUS)
- 44 . . . “ESPALHAR O BEM” . “AMOR AO PRÓXIMO”
- 45 . . . “SER CHAMADO FILH DEUS”
- 46 . . . “VIVER C/ JESUS CORAC”

- * VIVER COM JESUS NO CORAÇÃO
- 47 . . . “DESCASO/IDEALISMO . . .”
 - * NÃO HÁ IDEALISMO QUE SOBREVIVA DIANTE DE TANTO DESCASO
- 48 . . . “LUTAR PELA SOBREVIV”
 - * SÓ LUTO PELA SOBREVIVÊNCIA
- 49 . . . “NÃO HÁ PERSPECTIVAS / SEM PROJETOS”
- 50 . . . “PAIS/NÃO DA P/ PROJ”
 - * NESSE PAÍS NÃO DÁ PARA FAZER PROJETOS
- 51 . . . “CONSEGUIR UM OUTRO EMPREGO”
- 52 . . . “APROVEITAR-ME E TER UMA VIDA DIGNA”
- 77 . . . NÃO RESPONDEU A PERGUNTA
- 88 . . . OUTROS
- 99 . . . RESPOSTAS EM BRANCO

TABELA A: Número de funcionários em exercício do Estado de S. Paulo por órgão público em diferentes meses de 1989 á 1990.

ÓRGÃOS	09/89	10/89	11/89	12/89	01/90	02/90
Secretaria da Administração	634	627	619	617	610	603
Secretaria da Agricultura e Abastecim.	10500	10423	10366	10301	10262	10220
Secretaria da Cultura	843	846	828	830	833	803
Secretaria da Defesa do Consumidor	282	284	288	291	291	288
Secretaria da Educação	264187	270296	273478	278896	278467	276008
Secretaria da Fazenda	9709	9770	9741	9746	9889	9943
Secretaria da Habitação e Desen. Urbano	220	219	226	225	225	224
Secretaria da Justiça	9682	9906	9893	9926	9981	10160
Secretaria da Saúde	40038	39901	39857	39684	39909	39476
Secretaria da Segurança Pública	27487	27533	27872	28042	28171	28443
Secretaria de Economia e Planejamento	549	544	543	542	540	539
Secretaria de Energia e Saneamento	1502	1493	1471	1462	1452	1442
Secretaria de Esportes e Turismo	1725	1728	1715	1734	1741	2022
Secretaria do Governo	2469	2496	2486	2487	2489	2417
Secretaria do Meio Ambiente	2413	2409	2411	2404	2398	2383
Secretaria do Menor	91	97	95	95	100	103
Secretaria do Ministério Público	1883	1879	1857	1840	1905	1918
Secretaria dos Transportes	556	557	549	543	540	541
Sec. Ciênc.Tecnologia e Desen Econômico	317	316	313	311	305	305
Primeiro Tribunal de Alçada Civil	771	763	775	775	779	781
Segundo Tribunal de Alçada Civil	711	729	735	737	744	740
Tribunal de Alçada Criminal	800	803	833	833	831	831
Tribunal de Alçada Militar		171	171	169	176	172
Tribunal de Contas	1756	1763	1767	1760	1760	1764
Tribunal de Justiça	29052	29086	29183	29320	29465	29657
Tribunal Regional Eleitoral						
UNESP Univ. Est. "Julio de Mesq. Filho"						
UNICAMP - Universidade de Campinas						
USP - Universidade de São Paulo						

FONTE: Extra-Oficial

Tabela B: Quantidade de licenças médicas e dias concedidos pelo DPME para tratamento de saúde aos servidores públicos estaduais. Estado de São Paulo, 1990.

Secretaria	Quantidade de Licenças	Dias Concedidos
Da Administração	773	19948
Agricultura e Abastecimento	2741	82792
Da Cultura	274	7659
Defesa do Consumidor	17	480
Economia e Planejamento	189	5878
Energia e Saneamento	420	17421
Esportes e Turismo	331	9226
Fazenda	5213	122029
Do Governo	573	15150
Habitação e Desenv. Urbano	154	4950
Justiça	3756	93120
Meio Ambiente	830	28380
Menor	18	462
Ministério Público	343	8468
Saúde	31564	722229
Segurança Pública	13502	404100
Segundo Tribunal de Alçada Civil	589	9289
Primeiro Tribunal de Alçada Civil	515	11022
Tribunal de Alçada Criminal	609	12889
Tribunal de Alçada Militar	45	949
Tribunal de Contas do Estado	607	19184
Tribunal de Justiça	12258	303560
UNESP	3228	75255
USP	1557	49212
UNICAMP	1363	23278
Educação	155574	3469511
TOTAL	237.043	5.516.441

FONTE: DPME

Tabela C: Quantidade de licenças médicas e dias concedidos pelo DPME para tratamento de saúde aos servidores públicos estaduais. Estado de São Paulo, 1991.

Secretaria	Quantidade de Licenças	Dias Concedidos
Da Administração	613	18101
Agricultura e Abastecimento	2423	74919
Da Cultura	263	815
Defesa Do Consumidor	1	45
Economia e Planejamento	128	4251
Energia e Saneamento	327	13400
Esporte e Turismo	316	10287
Fazenda	4653	118974
Do Governo	549	16605
Habitação e Desenv. Urbano	115	3288
Justiça	1273	32600
Meio Ambiente	683	24972
Menor	17	464
Ministério Público	230	6450
Saúde	30202	747978
Segurança Pública	16150	487240
Segundo Tribunal de Alçada Civil	450	7648
Primeiro Tribunal de Alçada Civil	455	10018
Tribunal de Alçada Criminal	589	13304
Tribunal de Alçada Militar	20	695
Tribunal de Contas do Estado	509	18166
Tribunal de Justiça	11210	303090
UNESP	3131	75197
USP	1471	49095
UNICAMP	1462	24029
Educação	154227	3556921
TOTAL	231.467	5.618.552

FONTE: DPME

Tabela D: Coeficiente do número de licenças médicas (LM) e dias concedidos (DC) em 26 Secretarias do Estado de São Paulo, com provável número de servidores por Secretaria, 1990 e 1991.

SECRETARIAS	PROV. Nº SERV. (NS)1990/ 1991	LIC. MED. CONCED. (LM) 1990	DIAS CONCEDIDOS (DC) 1990	COEF. LM/NS 1990	COEF. DC/NS 1990	LIC. MED. CONCED. (LM) 1991	DIAS CONCEDIDO S (DC) 1991	COEF. LM/NS 1991	COEF. DC/NS 1991
1.Secretaria da Adm.	603	773	19.948	1,28	33,08	613	18.101	1,01	30,01
2.Secr. Agric. E Abast.	10.220	2.741	82.792	0,268	8,10	2.423	74.919	0,237	7,33
3.Secretaria da Cultura	803	274	7.659	0,341	9,53	263	8.115	0,32	10,10
4.Secr. da Educação	276.008	155.574	3.469.511	0,56	12,57	154.227	3.556.921	0,55	2,88
5.Secr. da Fazenda	9.943	5.213	122.029	0,52	12,27	4.653	118.974	0,46	11,96
6.Secretaria da Justiça	10.160	3.756	93.120	0,36	9,16	1.273	32.600	0,125	3,20
7.Secretaria da Saúde	39.476	31.564	722.229	0,79	18,29	30.202	747.978	0,765	18,94
8.Secr. da Seg. Pública	28.443	13.502	404.100	0,47	14,20	16.150	487.240	0,56	17,13
9.Tribunal de Justiça	29.657	12.258	303.560	0,41	10,23	11.210	303.090	0,37	10,21
10.Secr. da Def.Consum	288	17	480	0,05	1,66	1	45	0,003	0,15
11.Secr. Hab.Des.Urb.	224	154	4.950	0,68	22,09	115	3.288	0,51	14,67
12.Secr. Econ. Planej.	539	189	5.878	0,35	10,90	128	4.251	0,23	7,88
13.Secr.de Energ.Sanea.	1.442	420	17.421	0,29	12,08	327	13.400	0,22	9,29
14.Secr.Esporte/Turis	2.022	331	9.226	0,16	4,56	316	10.287	0,15	5,08
15.Secr. do Governo	2.417	573	15.150	0,23	6,26	549	16.605	0,22	6,87
16.Secr. Meio Ambien	2.383	830	28.380	0,34	11,90	683	24.972	0,28	10,47
17.Secr. do Menor	103	18	462	0,17	4,48	17	464	0,16	4,50
18.Secr.Minis.Público	1.918	343	8.468	0,17	4,41	230	6.450	0,11	3,36
19.1º Trib.AlçadaCivil	781	515	11.022	0,65	14,11	455	10.018	0,58	12,82
20.2º Trib.AlçadaCivil	740	589	9.289	0,79	12,55	450	7.648	0,60	10,33
21.Trib.AlçadaCrim.	831	609	12.889	0,73	15,51	589	13.304	0,70	16,00
22.Trib.Alçada Militar	172	45	949	0,26	5,51	20	695	0,11	4,04
23.Tribunal de Contas	1.764	607	19.184	0,34	10,87	509	18.166	0,28	10,29
24.USP		1.557	49.212			1.471	49.095		
25.UNICAMP		1.363	23.278			1.462	24.029		
26.UNESP		3.228	75.255			3.131	75.197		

FONTE: DPME