

## TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA: UMA ARTICULAÇÃO PERVERSA PARA A SAÚDE DO EDUCADOR

Francielle Zancanaro Weschenfelder; Glademir Alves Trindade

Pós-Graduada em Recursos Humanos pela UTFPR Campus Pato Branco, Técnica Administrativa da UTFPR Campus Pato Branco; Mestre em Educação pela UFSC. Professor da UTFPR Campus Pato Branco.

**Resumo** - Este artigo discute a relação entre trabalho docente, desenvolvimento capitalista e saúde do educador. Para entender como ocorre esta relação fizemos um recorte histórico tomando como ponto de referência a revolução de 1930 que marca a passagem da economia de base agrícola para uma econômica essencialmente industrial. Neste contexto elencamos alguns elementos que caracteriza a participação dos educadores no processo, e a função que a educação recebe do capital para contribuir para o desenvolvimento. Apresentamos também os resultados de estudos que revelam os mais variados problemas de saúde dos trabalhadores em educação como sendo a expressão desse modelo de desenvolvimento, demonstrando assim, que a opção dos educadores pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista é contraditória.

**Palavras-Chave:** Educação. Desenvolvimento Econômico. Saúde. Docentes.

### Teacher's work and capitalist development: A perverse relationship to teacher's health

**Abstract**- This article discusses the relationship between teacher's work, capitalist development and teacher's health. To understand how this relationship happens, a historical cut was made taking as a start point the revolution of 1930, which one, marks the passage of a basic agricultural economy to an essentially industrial economy. In this context, they were proposed some elements that characterize the involvement of teachers in the process, and the role that education receives from the capital to contribute to the development. We also presented the results of studies that show a wide variety of health problems in the education sector as an expression of this development model, demonstrated that the teachers' choice for the development of the capitalist production mode is contradictory.

**Keyword:** Education. Economic Development. Health. Teachers.

#### 1. SITUANDO A QUESTÃO

O período de 1930 caracteriza-se pela passagem da economia essencialmente agrária para uma economia de base industrial. Esse movimento foi acompanhado por uma ideia central: que o subdesenvolvimento seria superado através de uma industrialização capitalista, planejada e apoiada pelo Estado (BIELSCHOWSKY, 2000). Assim, a marca do ciclo de desenvolvimento brasileiro, que se originou em 1930, experimentou seu auge a partir de 1945 e entrou em crise no início da década de 1960. Foi nesse período que se lançou as bases do atual sistema produtivo de acordo com (BIELSCHOWSKY, 2000).

A crescente industrialização do Brasil e

consequentemente a progressiva urbanização a partir de 1930, gerou uma demanda por educação. Nas palavras de Rodrigues (1984), a educação é assumida não apenas como força auxiliar indireta do desenvolvimento social, da manutenção das tradições ou do progresso cultural e científico, mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação é exigência para o sucesso do modelo (RODRIGUES, 1984) que está se estruturando.

Dessa forma, a escola assume a função de preparar a mão-de-obra qualificada, e deste modo, ela deve se adequar as exigências do modelo econômico emergente. O Estado atua nesse processo com mediador, buscando através de reformas nessa área, satisfazer os interesses dos setores

produtivos: produzindo e reproduzindo fatores de produção e de acumulação (RODRIGUES, 184, p. 125 grifo grosso).

A escola passa assim, a atuar explorando os conceitos de “eficácia” e “produtividade” (ROMANELLI, 1998 grifo grosso). Ela também passou a cumprir uma importante função social na qual “o papel tradicional da família, na criação dos filhos, veio a ser substituído pelo do professor” (POPKEWITZ, 1997, p. 85).

Observa-se, assim, que o papel do professor vai além do processo de mediar a construção do conhecimento. A função do professor ampliou-se para além da sala de aula, pois, além de ensinar, o professor deve participar da gestão e do planejamento escolar, o que significa uma dedicação mais ampla (GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) e diga-se de passagem um aumento de tarefas.

Os professores, como os demais trabalhadores, passam a ser submetidos a diversas e muitas vezes silenciosas fontes geradoras de tensão e doenças, por conta da elevada carga horária de trabalho demandada pelo desenvolvimento do processo de produção industrial em curso; o elevado número de alunos por sala de aula; pequenas pausas reservadas ao descanso; refeições rápidas; o ritmo intenso de trabalho e as exigências de um alto nível de atenção e concentração para dar conta das tarefas; estrutura física inadequada; baixa participação da família no que concerne ao acompanhamento do desenvolvimento escolar de seus filhos, baixos salários; desvalorização da profissão, pressões pelo uso das novas tecnologias (internet, notebook, multimídias); alta intensidade dos ruídos e barulhos emitidos pelos alunos e pelo barulho que vem da rua; dentre outras como demonstra Meleiro em seu trabalho (MELEIRO, 2002). Esses são fatores que vêm contribuindo significativamente para que os docentes sejam portadores de distúrbios físicos e mentais. (MELEIRO, 2002).

No caso do adoecimento físico dos professores, uma doença tem chamado muito a atenção – DORT – Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho. Esse tema foi abordado por Weschenfelder (2010) em seu trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em recursos humanos e foi intitulado “Prevalência e Frequência de Sintomas Osteomusculares em Docentes da Coordenação de Eletrônica da UTFPR Campus Pato Branco”. Nele foram verificadas a prevalência e a frequência desses sintomas em docentes da referida coordenação e seus resultados serão parcialmente apresentados nesse artigo.

Portanto, o presente artigo longe de esgotar o tema em questão, procura reunir elementos que possam contribuir para ampliar a compreensão dos problemas de saúde dos educadores em geral e da coordenação de eletrônica da UTFPR – Campus Pato Branco - Paraná, em particular, no contexto do desenvolvimento capitalista em curso.

Assim, apresentamos inicialmente alguns elementos que caracterizam o modelo de desenvolvimento econômico brasileiro a partir de 1930, bem como, alguns elementos que possam ajudar a entender a educação brasileira inserida nesse contexto. Na sequência, apresentamos alguns dados referentes à estudos feitos em todo o Brasil sobre a saúde dos educadores, bem como os resultados do estudo de caso feito na UTFPR - campus de Pato Branco pela acadêmica Francielle Zancanaro Weschenfelder em 2010. Finalmente, levantamos algumas questões que no nosso entendimento são necessárias para ampliar a compreensão do tema esperando contribuir com o debate.

## **2. ALGUNS ELEMENTOS PARA DISCUTIR A QUESTÃO DO DESENVOLVIMENTO EM GERAL E DO BRASIL EM PARTICULAR**

O tema do desenvolvimento perpassa a história da humanidade, por isso, é sempre recorrente e atualmente tem sido retomado com certa ênfase como uma alternativa para superar os problemas sociais produzidos pelo modo de produção capitalista. Portanto, vale lembrar aqui que no campo da filosofia, por exemplo, o conceito de desenvolvimento expressa:

movimento em direção ao melhor. Embora essa noção tenha precedentes no conceito aristotélico de movimento como passagem da potência ao ato ou explicação do que está implícito, seu significado otimista é peculiar à filosofia do século XIX e está estreitamente ligado ao conceito de progresso” (ABBAGNANO, 2007, p. 284).

Portanto, o conceito de desenvolvimento remete-nos para o movimento do mesmo, o que significa que o desenvolvimento em questão na atualidade é um movimento essencialmente capitalista, seja ele analisado sob o prisma econômico, político, social ou cultural. Assim, o desenvolvimento aparece como uma possibilidade de produzir bens e riquezas capazes de atender as demandas da população, permitindo a essa população, um maior acesso aos bens e riquezas, criando desta forma, um nível de vida que supere a pobreza absoluta (RODRIGUES, 1984), pobreza esta, diga-se de passagem, produzida pelo mesmo, no caso o modo de produção capitalista. Tem-se assim, a ideia de desenvolvimento estreitamente ligada a ideia de crescimento (RODRIGUES, 1984), ou de progresso como vimos acima, o que não é dito porém, crescimento de quem?

Para entender como se deu o crescimento/desenvolvimento brasileiro e conseqüentemente a evolução da atual sociedade, faz-se necessária aqui, uma retrospectiva histórica da economia brasileira, ou seja, do processo de industrialização, tarefa impraticável neste espaço, por isso nos limitamos a anunciar aqui a problemática e apresentar na medida do possível elementos para discutir a questão. Nesta perspectiva, destacamos aqui um aspecto que nos

parece bastante importante para discutir a questão. Trata-se do fato que segundo Bielschowsky:

a) a industrialização integral é a via de superação da pobreza e do subdesenvolvimento brasileiro; b) não há meios de alcançar uma industrialização eficiente e racional no Brasil através das forças espontâneas de mercado; por isso, é necessário que o Estado a planeje; c) o planejamento deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos de promoção dessa expansão; e d) o Estado deve ordenar também a execução da expansão, captando e orientado recursos financeiros, e promovendo investimentos diretos naqueles setores em que a iniciativa privada seja insuficiente. (BIELSCHOWSKY, 2000, p. 7).

Baseados no projeto descrito acima por Bielschowsky, deu-se início na década de 1930 o processo que ficou conhecido com a “Revolução de 1930”. Neste contexto, constatou-se que a:

Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligarquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil (ROMANELLI, 1998, P. 48)

O capitalismo no Brasil ganhou grande impulso a partir da crise de superprodução de 1929. Utilizando amplamente seus próprios recursos que vinham da acumulação primitiva de capital e da ampliação crescente do mercado interno, o Brasil deu um passo importante para sua arrancada rumo ao desenvolvimento industrial (ROMANELLI, 1998). Ao contrário de outros países, a economia brasileira reagiu aos efeitos da crise fazendo com que a transferência da renda do setor agrícola para o industrial ocoresse devido ao crescimento do mercado interno e a queda das exportações (ROMANELLI, 1998).

A partir da segunda metade de 1950, de acordo com Almeida (2006), ao incorporar a indústria automobilística observou-se uma maior internacionalização do capitalismo brasileiro, e ao mesmo tempo, uma expansão do mercado capitalista tanto para dentro quanto para fora do país. Deste modo, ocorreu o fortalecimento social e político da burguesia industrial, fortalecimento esse, que repercutiu na expansão de órgãos técnicos que se desdobraram na burocracia estatal, e em entidades de representação classista (ALMEIDA, 2006). Destaca-se aqui, que o Governo Kubitschek aprofundou bastante a distância entre o modelo político e a expansão econômica, abrindo mais as portas da economia nacional ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 1998).

Com a internacionalização do mercado nacional, Ianni afirma que abriu-se “condições para o desenvolvimento do estado burguês, como um

sistema que engloba instituições políticas e econômicas, bem como padrões e valores sociais e culturais de tipo propriamente burguês” (Ianni, 1971, apud BIELSCHOWSKY, 2000, p. 249).

A entrada do capital internacional em nossa economia criou “[...] paralelamente, novas funções nas hierarquias ocupacionais das empresas, que exigiam qualificação” (ROMANELLI, 1998, p. 256), tendo implicações diretas para o campo educacional brasileiro.

A atuação do Estado neste processo demonstra o quanto este está a serviço do capital, garantindo assim o processo de acumulação e expansão do mesmo. Após gerir os recursos para o desenvolvimento do capital físico e social, o Estado volta-se para a reforma da educação. (RODRIGUES, 1984). O objetivo é construir um projeto educacional que supere as deficiências quantitativas e qualitativas, para que os indivíduos possam assumir as tarefas que se configuram no processo de produção social capitalista (RODRIGUES, 1984), pois,

As exigências de que a educação participe de um esforço integrado para a transformação da situação de atraso dos países subdesenvolvidos se assentam em duas concepções fundamentais. A primeira privilegia o modelo de desenvolvimento industrial e capitalista como o de desenvolvimento econômico e social capaz de retirar uma sociedade subdesenvolvida da situação de atraso, inserindo-a no contexto de nações em desenvolvimento. A segunda é decorrência da lógica de desenvolvimento capitalista; para que se promova o desenvolvimento industrial capitalista, torna-se fundamental o desenvolvimento acelerado de recursos humanos, formando e expandindo, dessa maneira, o capital humano, exigência fundamental para a expansão da produção e para o crescimento da economia (RODRIGUES, 1984, p.120).

Neste contexto, a Escola foi integrada na política geral do desenvolvimento capitalista cumprindo a função de qualificar para o mercado de trabalho. Rodrigues (1984), comenta que a escola deve nesse processo, participar com eficiência, respondendo ativamente às demandas do capital.

### **3. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE QUEM?**

Ao analisar a relação entre educação brasileira e desenvolvimento capitalista observamos que a mesma evoluiu em função do papel que a economia lhe reconheceu. Romanelli afirma que “enquanto perdurou a economia exportadora agrícola, [...], a escola não foi chamada a exercer qualquer papel importante na formação de quadros e qualificação de recursos humanos” (1998, p. 55). Porém, com a consolidação do modelo industrial a partir de 1930, a educação passa a cumprir uma função importante no processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista ao colocar-se como tarefa fundamental desenvolver as habilidades e

competências do trabalhador.

Assim, as exigências da nascente sociedade industrial brasileira geraram modificações profundas na forma de se projetar a educação. As mudanças nas relações de produção e a concentração cada vez maior da população nas cidade, tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho ao máximo de indivíduos (ROMANELLI, 1998), seja, para inseri-lo no propagado mercado de trabalho, seja para mantê-lo no campo, já que a indústria não vai conseguir oferecer trabalho para todos, além do que:

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção. Seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social da atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste (ROMANELLI, 1998, p. 59).

Assim, como demonstra Trindade, em sua dissertação de mestrado sobre O Trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco – PR, “a escola pública, laica e gratuita, nasce capitalista, tendo com princípio básico, a alternância entre ensino e trabalho. Por isso, discutir escola a partir da revolução industrial é discutir escola capitalista” (TRINDADE, 2010, p. 76).

Portanto, a educação na sociedade capitalista cumpre duas funções básicas para implementar a lógica do capital (produção ampliada de valor): “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MÉSZÁROS, 2007, p. 275). Logo, a educação correspondente a esta sociedade que tem na divisão do trabalho e na propriedade privada um meio de se reproduzir e se perpetuar caracteriza-se como uma educação voltada para a adequação dos indivíduos a esta sociedade e não para a transformação da mesma (TRINDADE, 2010).

Nesta perspectiva, o Ensino Superior tem cumprido uma função especial, pois, representa uma etapa fundamental no processo de preparação da mão-de-obra qualificada, interferindo diretamente na produção em geral e também nos aspectos qualitativos da produção. (RODRIGUES, 1984). Ele fornece mão-de-obra altamente especializada, que compõe o quadro de técnicos, planejadores, engenheiros, químicos, físicos e administradores de alto nível (RODRIGUES, 1984).

Por isso, em função da demanda do capital, isto é, das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, o Estado ampliou, e nas últimas décadas, tem apliado ainda mais o ensino superior. Segundo dados retirados do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a matrícula nas instituições de educação superior vem apresentando um rápido crescimento nos últimos anos. Nota-se esse salto, uma vez que, o número

total de matriculados passou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998; um crescimento de 9%, - índice igual ao atingido pelo sistema em toda a década de 80 (BRASIL, 2001).

Assim, a exploração do trabalhador pelo capital demonstra como como no modo de produção capitalista as instituições sociais ( educação, saúde, política,etc. ) foram subsumidas pelo capital e sua lógica de valorização do valor, expressando assim, o limite de de um projeto educacional voltado para o desenvolvimento do modo de produção capitalista em curso.

#### **4. A QUESTÃO DA SAÚDE DO EDUCADOR NESTE CONTEXTO**

O ato de educar implica relações com o outro, relações estas nas quais os professores estão expostos a diversas fontes geradoras de tensão. Muitos são os estudos que comprovam a dura realidade que os professores vivenciam, como denostam por exemplo, os estudos de: Delcor, Araújo, Reis et al (2004 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) que realizaram um estudo em Vitória da Conquista, Bahia, com mais de 600 professores da rede particular de ensino da cidade. Neste estudo constatou-se, vários problemas de saúde, problemas relacionados à saúde mental/cansaço mental (59,2%). Já o índice de distúrbios psíquicos menores foi de 20,3, o que significa que um em cada cinco indivíduos estudados era suspeito de portar algum tipo de distúrbio psíquico.

O estudo de Siqueira e Ferreira (2003 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) com professoras das séries iniciais da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis (SC), buscou investigar o absenteísmo docente no ensino fundamental por meio da análise dos prontuários dos docentes, e constatou-se que as causas mais frequentes geradoras desses afastamentos foram: as doenças do aparelho respiratório, problemas do aparelho locomotor, problemas de saúde na família e problemas psicológicos e/ ou psiquiátricos respectivamente.

Delcor et al. (2004 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) realizaram um estudo na rede particular de ensino da cidade de Vitória da Conquista (Bahia) no grupo de professores do pré-escolar ao ensino médio sobre a saúde física e mental dos docentes. Os resultados apontam uma população jovem (idade média de 34,5 anos) que apresentam as seguintes queixas de saúde: cansaço mental (60%), dor nos braços e ombros (52%), dor nas costas (51%), formigamento nas pernas (47%), dor na garganta (46%) e rouquidão (60%). Identificou-se também o ritmo acelerado (68%), posição inadequada ou incômoda do corpo (65%), atividade física contínua (64%) e longos períodos de concentração numa mesma tarefa (52%). Mais de 90% dos professores que participaram do estudo demonstraram necessidade

de maior criatividade e maior nível de habilidade para aprender coisas novas. A prevalência de distúrbios psíquicos menores foi de 41,5%.

Codo (1999 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) estudou quase 39 mil trabalhadores em educação em todo o Brasil e identificou que 48% da população estudada apresentava burnout (distúrbio psíquico precedido de desgastamento físico e mental). Segundo Codo (1999 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) o professor não se restringe somente ao exercício de sua função dentro da sala de aula, seu trabalho exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Assim, muitas das tarefas do professor são realizadas fora da sala de aula, ou até fora da escola, estendendo a jornada de trabalho (CODO, 1999 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005). Um estudo ergonômico realizado por Gomes (2002 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005) com professores numa escola estadual do Rio de Janeiro, com idade entre 26 e 60 anos, evidenciou à sobrecarga de trabalho determinada por diferentes fatores (gestão, política, infra-estrutura e tempo).

A invasão do tempo e do espaço extra-escolar pelo trabalho, a intensificação das atividades no final do ano letivo e o número excessivo de alunos por turno foi bastante destacada. O estudo citado aborda os efeitos da situação diagnosticada, refletindo-se em agitação, estresse e irritação do professor, que se sente responsável pela formação ética e moral dos alunos. Os problemas de saúde identificados foram: sensação de intenso mal-estar generalizado; ansiedade, tensão, nervosismo, irritabilidade, depressão, angústia e esgotamento; perturbações do sono; problemas digestivos; problemas respiratórios e da voz. Os professores estudados expressaram frustrações diante da precariedade de recursos materiais que dificulta o cumprimento de objetivos planejados. O cenário da escola deixa pouca margem para a criatividade e autonomia do professor face às normas educacionais vigentes, assim como a obrigatoriedade de formação específica em cursos estipulados pelo seu gestor e, também, prescrição do tipo de avaliação dos alunos (GOMES, 2002 apud GASPARINI, BARRETO e ASSUNÇÃO, 2005, p.197).

Abordando-se por exemplo, as DORTs (doenças osteomusculares relacionadas ao trabalho), os estudos de Fernandes, Rocha e Costa-Oliveira (2009); Porto et al.(2004); e Carvalho e Alexandre (2006) revelam que o tempo médio do exercício da atividade docente fica entre 14 aos 18 anos; a carga horária semanal média de 32 a 35 horas; a média de idade do docente de 45 anos; as regiões corporais em que se registraram mais queixas (superior das costas 58,7%, pescoço 53,7%, regiões lombar 63,1%, ombros 58,0%, punhos e mãos 43,9%); frequência da dor tanto nos últimos doze meses como nos últimos sete dias classificada como dor contínua - 33,7% ; riscos presentes no ambiente de trabalho: movimentos repetitivos, uso

excessivo da voz e postura inadequada.

Nessa perspectiva, buscando conhecer um pouco mais sobre a realidade dos professores da coordenação de eletrônica da UTFPR – Campus Pato Branco, Weschenfelder (2010) realizou uma pesquisa para averiguar a prevalência e a frequência dos sintomas osteomusculares nos professores da referida coordenação. Os resultados a que chegou confirmam a tendência geral. Portanto, segundo Weschenfelder (2010), no que se refere a frequência em que levam trabalho para casa, 48% afirmam que frequentemente ou quase sempre o levam, e 41% sempre o levam. No tocante ao ritmo de trabalho, 79% dos docentes considerarem seu ritmo de trabalho intenso (WESCHENFELDER, 2010).

Esses percentuais revelam que existe uma sobrecarga de trabalho imposta ao docente o qual leva trabalho extra para casa. Além disso, 59% afirmam que são cobrados frequentemente por uma produção científica maior, ficando ao final da jornada de trabalho cansados (69% dos professores) e muito cansados (21 % dos professores) (WESCHENFELDER, 2010).

A excessiva carga de trabalho pode desenvolver no trabalhador a fadiga a qual torna “o homem descontente, diminuindo sua capacidade de trabalho, ocasionando a perda da produtividade, aumentando o índice de rejeitos e, em consequência, o aumento dos custos de produção” (PONTES, 2005, p. 45).

As pressões por produtividade aparece como fonte geradora de estresse. Ao entrevistar os docentes, os mesmos elencaram entre outras, a questão “prazo” como sendo a principal fonte de estresse, segundo a fala dos mesmo: “excesso de atividades geralmente com prazo”; “algumas cobranças a prazos de entregas de atividades extras”; “prazos”; “cobrança do que era “para ontem”; situações emergenciais que surgem a todo o momento e que devem ser resolvidas “para ontem”; “sobrecarga de tarefas não vinculadas à pesquisa/ensino”; “muitas disciplinas”; “falta de organização na Reitoria da UTFPR”; “alunos bagunceiros”; “decisões equivocadas da diretoria”; “falta de interesse dos alunos”; “falta de recursos financeiro”; “excesso de burocracia”; “pessoal/chefias, que colocam interesses pessoais acima dos coletivos e regionais”; e “ausência de dedicação ao trabalho por parte dos colegas” (WESCHENFELDER, 2010, p.58).

“Quanto a utilização dos principais instrumentos de trabalho – lousa e computador – nota-se que a primeira é utilizada de 1 até no máximo 10 horas semanais por 72% dos docentes” (WESCHENFELDER, 2010, p. 58). “Levando em conta que uma das posturas que o professor mais utiliza é em pé, 69% afirmam que frequentemente sentem dores e 26% quase sempre sentem dores por ficarem longo tempo em pé” (WESCHENFELDER, 2010, p. 58).

No que se refere a utilização do computador “a faixa de utilização ficou entre 11 a 20 horas para 31% dos entrevistados, na faixa de 21 a 40 horas para 26% e chegou a mais de 41 horas para 32% (WESCHENFELDER, 2010, p. 58). A repetitividade dos movimentos em ambos os instrumentos de trabalho (lousa e computador) foi considerada moderada para 47% e alta para 32% (WESCHENFELDER, 2010).

Após a jornada de utilização do microcomputador 37% afirmam sentir dores. (WESCHENFELDER, 2010, p. 59). Segundo Michel (2000, p. 262 apud WESCHENFELDER, 2010, p.59), “a utilização do computador e sua relação com a DORT é explicada como sendo o mal da era cibernética”. A utilização desse instrumento na docência assume importante papel como ferramenta no processo do ensino-aprendizagem, entretanto existe a necessidade de sua utilização de forma moderada e correta para que não traga prejuízos à saúde (WESCHENFELDER, 2010).

Outro item que se destacou foi o sobrepeso. Segundo recomendações da Organização Mundial de Saúde - OMS - o Índice de Massa Corporal - IMC é usado para avaliar o perfil antropométrico-nutricional de populações de adultos, sendo que, o indivíduo abaixo do peso apresenta índice abaixo de 18,5; no peso normal entre 18,5 e 25, acima do peso entre 25 e 30; e obeso acima de 30 (IBGE, 2002 apud WESCHENFELDER, 2010). Desta forma, a pesquisa mostrou que 73% dos entrevistados estão acima do peso ou obesos. (WESCHENFELDER, 2010). O sobrepeso no esqueleto coloca tensão em ossos e músculos e as pessoas preponderantes estão a risco mais alto para hérnias, agravação de gota e outras condições artríticas, é aumentada a incidência de osteoartrite significativamente em pessoas que eram preponderantes, e aumenta-se o risco para desenvolver síndrome de túnel carpal e outros problemas que envolvem nervos nos pulsos e mãos (SAÚDE ARARAQUARA ORG, 2009 apud WESCHENFELDER, 2010).

Especificamente questionados sobre a apresentação de DORT, 89% dos entrevistados afirmaram que já apresentaram algum tipo de problema osteomuscular em alguma região corporal. Esse índice encontra-se similar a algumas pesquisas como as de Carvalho e Alexandre, 2006; Fernandes, Rocha e Costa-Oliveira, 2009) realizadas com a população de professores no Brasil (WESCHENFELDER, 2010). “Nessas pesquisas foram encontrados percentuais que variaram entre 40,9 % e 90,4 %” (WESCHENFELDER, 2010, p.61).

“Dos professores que apresentavam algum tipo de sintoma 41% tinham de 1 a 5 anos de profissão como docente, 35% tinham mais de 11 anos e com 12% empatados de 6 a 10 anos e menos de 1 ano” (WESCHENFELDER, 2010, p.62). Se, “a idade na profissão não é indicativo quanto à prevalência de

sintomas” (WESCHENFELDER, 2010, p.63), pode-se pressupor com essa afirmação, que os docentes apesar de pouco tempo na profissão, encontram-se em sua maioria, adoecidos ou em processo acelerado de adoecimento devido ao excesso de utilização de suas estruturas corporais.

As estruturas corporais mais afetadas no processo da DORT foram elencadas pelos docentes no estudo, ficando em primeiro lugar a região do pescoço e a parte superior das costas, em segundo lugar os ombros, em terceiro a parte inferior das costas, em quarto lugar o pulso/mão e joelho seguidos da região do tornozelo/p, e por último ficou o cotovelo (WESCHENFELDER, 2010).

Quanto a presença da dor chama-se a atenção aos 14% que afirmaram sentir dor, fadiga, desconforto ou queimação por mais de 190 dias. Isso indica que alguns professores estão trabalhando com dores por mais de 6 meses (WESCHENFELDER, 2010).

Todos os professores que admitiram sentir dores, independente da quantidade de dias, frequência ou gravidade, afirmam categoricamente que essa dor tem relação com o trabalho desempenhado como docente e que para mais da metade deles, 67%, essa dor interfere nas atividades no trabalho e fora dele (WESCHENFELDER, 2010). Outro aspecto que foi identificado diz respeito a questão da dor. Para perceber como a dor interfere na vida dos docentes, foram retirados das entrevistas alguns trechos que seguem: “Devido a ficar muito tempo em pé e o enrijecimento muscular por stress pioram as dores”; “Impossibilita movimentos físicos intensos na região do omoplata”; “Dores nos ombros e cervical interferem no sono e geram desconforto durante o dia”; “Interferem na digitação, na escrita, e atividades relacionadas”; “Constantes dores musculares no pescoço e costas”(WESCHENFELDER, 2010).

Portanto, os dados acima revelam que os professores enquanto trabalhadores da educação sofrem no próprio corpo as consequências do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista vigente.

O estudo de Weschenfelder, mostra também que o “ritmo acelerado de trabalho desenvolvido na escola pelos docentes tem obtido importante repercussão na área da saúde pública, devido ao crescente adoecimento e afastamento desses profissionais” (2011, p. 70).

Ora, se “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior” (BRASIL, 2001), entendendo-se que um sistema forte deve ser dinâmico, organizado, eficiente e saudável, como explicar os problemas de saúde que surgem ao longo deste processo de trabalho voltado para o desenvolvimento do modo de produção capitalista? Nesse sentido, a contradição salta aos olhos quando nos deparamos com um Estado que tem

tomado a educação como mediadora para o desenvolvimento, visando tirar o país de seu atraso educacional e elevar seu desenvolvimento econômico, à custa da saúde dos educadores.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise desta problemática envolvendo a articulação entre trabalho docente desenvolvimento capitalista e saúde do educador constatamos que no modo de produção capitalista o desenvolvimento do capital vem em primeiro lugar. Aliás, vem muitas vezes mediado pela educação e a custa da saúde dos educadores para dizer o mínimo. Isso demonstra como o trabalho docente e a educação foram subsumidos pelo capital.

Neste contexto pergunta-se: na sociedade capitalista, quando se fala em investimento na qualidade do ensino, o que está de fato em questão: é o desenvolvimento do professor e suas condições objetivas (melhores salários, saúde, e condições de trabalho) ou apenas está se falando em investimento na infraestrutura, desenvolvimento de “novos” métodos pedagógicos, novas tecnologias, tão necessários ao desenvolvimento do capital?

Entendemos que esta questão é fundamental, pois, ao analisar a tendência do desenvolvimento capitalista em geral e o brasileiro em particular, percebe-se que os setores de serviço e, conseqüentemente, os setores de ensino, passaram também a se organizar nos moldes da empresa capitalista. “Dessa forma os agentes da educação, ou seja, os educadores, seriam trabalhadores que têm em comum com os demais, o fato de serem explorados pelo capital” (SAVIANI, 1986, p. 78).

Portanto, a defesa do desenvolvimento capitalista mediada pela educação é contraditória. Pois, o processo sociometabólico do capital, como demonstra Mészáros (2002) em seu clássico “Para Além do Capital” é incontrolável e destrutivo.

Logo, se a educação constitui-se como um elemento importante no processo de transformação social, também constitui-se como elemento não menos importante no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Daí a necessidade de estar atento a esta dimensão da educação que é necessária e funcional ao capital, pois, é essa dimensão que produz o adoecimento do educador enquanto trabalhador da educação na perspectiva do capital, como demonstramos acima.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Lúcio F. R. D. A ilusão de desenvolvimento: nacionalismo e dominação burguesa nos anos JK. Florianópolis: UFSC, 2006.
- BIELSCHOWSKY, Ricardo. Pensamento Econômico Brasileiro. O Ciclo Ideológico do Desenvolvimento, 1930-1964. 4. ed. Rio de Janeiro: Contratempo, 2000.
- BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Plano Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: 10 Maio 2011.
- CARVALHO, AJFP; ALEXANDRE, NMC. Sintomas Osteomusculares em Professores do Ensino Fundamental. Revista Brasileira de Fisioterapia, São Carlos, v. 10, jan. 2006.
- FERNANDES, Marcos H.; ROCHA, Vera M. D.; COSTA-OLIVEIRA, Angelo G. R. Fatores Associados à Prevalência de Sintomas Osteomusculares em Professores. Revista Saúde Pública, Bogotá, v. 11, n. 2, Abril 2009.
- GASPARINI, Sandra M.; BARRETO, Sandhi M.; ASSUNÇÃO, Ada Á. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa - Universidade Federal de Minas Gerais, São Paulo, v. 31 n.2, p. 189-199, maio/ago 2005.
- PORTO, LAURO ANTONIO, et.al. Doenças Ocupacionais em Professores Atendidos pelo Centro de Estudos da Saúde do Trabalhador - CESAT. Revista Bahiana de Saúde Pública, Salvador, v. 28, Janeiro/Junho 2004.
- MELEIRO, Alexandria M. A. D. S. O stress do professor. In: LIPP, M. O stress do professor. Campinas: Papiru, 2002.
- MÉSZÁROS, István. Para Além do Capital. São Paulo: Boitempo, 2002.
- \_\_\_\_\_. O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico. O socialismo no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2007.
- PONTES, Herus. A Incidência da Lombalgia em Indústria de Fundação: um estudo de caso sob a ótica da ergonomia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Ponta Grossa. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. Ponta Grossa. 2005.
- POPKEWITZ, Thomas S. Reforma Educacional: uma política sociológica - Poder e Conhecimento em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RODRIGUES, Neidson. Estado, Educação e Desenvolvimento Econômico. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- ROMANELLI, Ataíza D. O. História da Educação no Brasil (1930/1973). 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SAVIANI, Demerval. Ensino Público e algumas falas sobre Universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRINDADE, Glademir A. O Trabalho e a Pedagogia da Alternância na Casa Familiar Rural de Pato Branco - PR. Dissertação defendida na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Florianópolis. 2010.
- WESCHENFELDER, Francielle Z. Prevalência e Frequência de Sintomas Osteomusculares em Docentes da Coordenação de Eletrônica da UTFPR Campus Pato Branco. Monografia de Especialização (Especialização em Recursos Humanos) Pato Branco, p. 81. 2010.