

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

Maria Aparecida Dias Venâncio

**POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE:
estudo sobre a intensificação do trabalho de professores de Educação Física e de outras
disciplinas do ensino médio.**

Belo Horizonte
2012

Maria Aparecida Dias Venâncio

**POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE:
estudo sobre a intensificação do trabalho de professores de Educação Física e de outras
disciplinas do ensino médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar e Profissão Docente

Linha de Pesquisa: Educação: Direito à Educação e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

Belo Horizonte
2012

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

V448p Venâncio, Maria Aparecida Dias
Políticas para o trabalho docente: estudo sobre a intensificação do trabalho de professores de educação física e de outras disciplinas do ensino médio. / Maria Aparecida Dias Venâncio. Belo Horizonte, 2012.
164.: il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores de educação física. 2. Professores – Satisfação no trabalho. I. Oliveira, Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 371.13

Maria Aparecida Dias Venâncio

**POLÍTICAS PARA O TRABALHO DOCENTE:
estudo sobre a intensificação do trabalho de professores de Educação Física e de outras
disciplinas do ensino médio.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação.

Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Orientadora) – PUC Minas

Prof^a. Dra. Dinah Vasconcellos Terra – UFF

Prof^a. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi – PUC Minas

Belo Horizonte, 04 de julho de 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à sua Mãe, Nossa Senhora, o amparo, a graça, a luz e a sabedoria, necessários para que eu pudesse prosseguir nesta jornada e concluir este trabalho.

Agradeço à minha mãe e ao meu pai (in memória) por ter-me concedido o dom da vida e por serem os principais responsáveis por minhas realizações. Mãe, minha primeira mestra, a você que representa nossa família, dedico este trabalho. Obrigada por todo o amor e carinho.

Aos meus irmãos, Roberto, Teresinha, Robson e Carmelita, vocês são meu apoio, meus amores.

As minhas filhas amadas, Mariana e Juliana agradeço a compreensão e o apoio durante meus momentos mais difíceis. Mari, seu carinho e sua força foram e serão essenciais. Obrigada por todas as ajudas. Jú, meu bebê. Seus abraços aconchegantes serviram-me de consolo e alívio em dias tão nebulosos. Vocês duas são a luz e a presença de Deus em minha vida.

Ao Paulo, meu amado companheiro, constante em todas as horas. Obrigada pela sua presença em minha vida e pela sua compreensão, tolerando minhas ausências e impaciências.

A todos os familiares e amigos. Pessoas significativas em minha vida, deste lugar, deste tempo e de todos os lugares e tempos em que existimos, somos muitos e estamos incondicionalmente juntos. Desculpem-me por não ter conseguido compartilhar com vocês todos os momentos de suas vidas, durante esse tempo de mestrado. Saibam que, em nenhum momento, deixei de me preocupar e pedir a Deus por vocês, por nós.

Aos amigos e mestres da vida. Agradeço por sua contribuição individual e única. De modo particular, à Professora Eustaquia Salvadora, que não poderia ter outro nome, salvando-me com sua sabedoria e generosidade. A Professora Vaninha pelo cuidado e carinho dedicados a minha pessoa, e a contribuição impagável na conclusão desse trabalho. Não tenho palavras para lhe agradecer. Ao Professor Daniel Marangon, meu incentivador e que muito contribuiu com suas palavras e discussões. As Professoras Carminha e Ana Maria, pelo afeto e contribuições.

São tantos os amigos (as) e companheiros de luta, que tenho receio de não contemplar a todos (as), Leila, Claudinha, Geórgia, Andrea, Vinícius, Margo, Márcia, Patrícia, Aline, Vanessa,

Natália, Bruce, Juliana, Thiago, Admir, José Mauro, Joelcio, Toninho, Gabriel, Jarbas, Daiana, Katya, Marcelo, Maurão, Fernando. Obrigada pelas suas palavras encorajadoras e por sempre terem acreditado em mim.

Aos Colegas de trabalho da PUC, do SESI, da B.Well e recentemente do IBDEEC, com os quais tenho tido convivência estimulante. Agradeço pelas aprendizagens inestimáveis e pela compreensão por minhas ausências.

A cada um dos professores do Mestrado em Educação da PUC Minas, bem como meus colegas de turma, com os quais tive momentos de aprendizado e reflexão que muito contribuíram para o cumprimento desta etapa e para o acréscimo na minha formação. Muito obrigado!

À secretaria do Mestrado em Educação, à Valéria e à Cristiane pelo trabalho gentil e essencial.

Agradeço ao Professor Ilton Chaves e aos professores(as) entrevistados a presteza e disponibilidade. As palavras de vocês construíram este trabalho.

Finalmente, à Professora Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. Agradeço-lhe pela oportunidade de aprendizado e formação. Por toda a ajuda durante este processo tão complexo e intenso. A você, minha gratidão e meu carinho.

Aos Mestres...

Importantes são aqueles que nos ensinaram a existir pelo que realmente somos. Não há aventura melhor nem mais nobre do que a busca do conhecimento. Dedico este trabalho a todos os mestres presentes em minha vida.

“É preciso em educação, reinventar em conjunto, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade do docente” (Paulo Freire, 1998).

RESUMO

Nesta dissertação são apresentados os resultados de um estudo de caso, levado a efeito sobre a intensificação do trabalho docente e seus impactos na vida pessoal e profissional dos professores(as) do ensino médio, de uma escola particular de Belo Horizonte. Buscou-se nesse trabalho, diferenciar os fatores da intensificação do trabalho docente, entre os professores de Educação Física e dos professores das demais disciplinas que compõem o currículo do ensino médio. Para o desenvolvimento deste estudo foi realizada uma revisão de literatura, buscando-se os aportes teóricos e metodológicos necessários ao seu desenvolvimento, e à compreensão do Trabalho Docente no que se refere ao processo de intensificação, em geral e no campo da Educação Física. Em consequência das construções históricas relativas à prática docente e as especificidades da área, construiu-se o imaginário de que os professores(as) de Educação Física seriam sujeitos mais saudáveis e sofreriam menos os impactos da intensificação do trabalho docente do que os de outras disciplinas. Esse imaginário é ainda presente nos dias atuais, apesar das grandes mudanças pelas quais tem perpassado a área. Essa também é a hipótese deste estudo que tem como objetivo verificar se isso acontece. Foi possível identificar vários fatores que caracterizam a intensificação do Trabalho Docente presentes no cotidiano da escola pesquisada como: o acúmulo e a diversificação de tarefas, sobrecarga de trabalho, falta de tempo, desequilíbrio entre o tempo de lazer e o tempo de trabalho, condições salariais e de trabalho insatisfatórias, desvalorização do professor(a) entre outros. A partir da percepção individual dos professores (as) pesquisados, foram identificados e analisados os impactos causados por essa intensificação na vida pessoal e profissional dos professores. Tais impactos indicam os possíveis processos de adoecimento, além do desenvolvimento de síndromes de etiologias variadas entre os professores(as), expostos a essa situação. Finalmente, foi analisada a diferenciação entre os professores de Educação e os de outras disciplinas, no que tange a identificação dos fatores que caracterizam a intensificação do Trabalho Docente e aos impactos causados por ela. Este estudo mostrou que, os professores de Educação Física sofrem tanto quanto os outros professores do ensino médio, da escola pesquisada, sendo possível diferenciá-los apenas no que se refere aos fatores apresentados, devido à especificidade da prática docente e da área de conhecimento.

Palavras-chaves: Trabalho docente. Intensificação. Educação Física

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a case study, put into effect the intensification of teachers' work and their impact on personal and professional lives of teachers that work at a private school in Belo Horizonte. In this study, was sought to differentiate factors of teachers' work intensification among physical education and other disciplines teachers that compose the high school curriculum. To conduct this study was done a literature review, seeking the necessary theoretical and methodological supply to its development, and the understanding of Teaching Work regarding the intensification process, generally and in the field of Physical Education. As a result of historic buildings concerning the teaching practice and the specifics of the area, built up the imaginary that Physical Education teachers would be healthier and suffer fewer impacts of work intensification than the teachers of other subjects. This imaginary is still present nowadays, despite the great changes that have permeated the area. This is also the hypothesis of this study, that aims to check if that happens. It was possible to verify several factors that characterize the intensification of Teaching Work in the daily life of the school researched, as the accumulation and diversification of tasks, work overload, lack of time, the imbalance between leisure and working time, payment and unsatisfactory work conditions, teacher's devaluation among others. From the individual perception of teachers searched, were discussed the impacts of the intensification on their personal and professional lives. These impacts indicate possible disease processes, and the development of syndromes of different etiologies among teachers exposed to this situation. Finally, was made a differentiation between the physical education and other subjects' teachers, regarding the identification of factors that characterize the Teaching Work intensification and the impacts caused by it. This study showed that physical education teachers suffer as much as the other high school teachers of the school searched, and was possible to distinguish them only related to the factors presented by the specificity of teaching practice and the field.

Keywords: Teaching work. Intensification. Physical Education.

.

LISTA DE SIGLAS

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CFE - Conselho Federal de Educação.

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP - Conselho Nacional de Pesquisa.

FAE / UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos.

FIP – Fundo de Incentivo à Pesquisa.

FMI - Fundo Monetário Internacional.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

OIT – Organização Mundial do Trabalho

PUC MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

SIMPROMINAS – Sindicato dos Professores de Minas Gerais

TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - PERFIL DOS PROFESSORES.....	105
TABELA 2 - PERFIL DOS PROFESSORES: FILHOS	106
TABELA 3 - PERFIL DOS PROFESSORES: RENDA.....	106
TABELA 4 - FORMAÇÃO: ULTIMA FORMAÇÃO	107
TABELA 5 - TRABALHO DOCENTE: TURNOS, TEMPOS E DIVERSIDADE DE ATUAÇÃO.....	110
TABELA 6 - MODOS DE VIDA: LAZER	114
TABELA 7 - MODOS DE VIDA: COMPUTADOR	116
TABELA 8 - RELAÇÃO COM O TRABALHO: ABSENTEÍSMO	117
TABELA 9 - RELAÇÃO COM O TRABALHO: PRESENTEÍSMO	118
TABELA 10 - RELAÇÃO COM O TRABALHO: INTENSIFICAÇÃO	119
TABELA 11 - FORMAÇÃO CONTINUADA.....	122
TABELA 12 - CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO.....	123
TABELA 13 - CONDIÇÕES DE TRABALHO	125

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - TRABALHO DOCENTE: TEMPO DA ULTIMA FORMAÇÃO	108
GRÁFICO 2 - TRABALHO DOCENTE: TEMPO DE REGÊNCIA.....	109
GRÁFICO 3 - TRABALHO DOCENTE: DOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO	110
GRÁFICO 4 - TRABALHO DOCENTE: OUTRAS ATIVIDADES NA ÁREA EDUCACIONAL	112
GRÁFICO 5 - TRABALHO DOCENTE: OUTRAS ATIVIDADES NA ÁREA EDUCACIONAL POR REDE DE ENSINO	113

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - QUADRAS POLIESPORTIVAS E PISCINA SUSPENSA – UNIDADE CENTRO-SUL 1	96
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E SEUS PROCESSOS DE INTENSIFICAÇÃO.....	35
2.1 Trabalho e Trabalho docente: constituição histórica e social	35
2.2 A Especificidade e a Intensificação do Trabalho Docente	45
2.3 Ser professor: constituição e “profissionalização”	53
3 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	67
3.1 A Educação Física escolar: construção histórico social	67
3.2 Os Professores e Professoras de Educação Física.....	72
3.2.1 <i>As Condições de Trabalho</i>	75
3.2.2 <i>A Prática Pedagógica da Educação Física</i>	78
3.3 Os desafios da disciplina Educação Física no ensino médio	79
3.4 O Professor de Educação Física: trabalho intensificado? Por quais fatores ?	85
4 A PESQUISA REALIZADA	89
4.1 A Metodologia e Caracterização da instituição lócus da investigação	89
4.1.1 <i>O Colégio Águia: um pouco de sua história</i>	92
4.1.2 <i>Infraestrutura</i>	95
4.1.3 <i>Estrutura Administrativa e de Gestão</i>	97
4.1.4 <i>Os documentos consultados</i>	97
4.1.4.1 <u>O Projeto Político Pedagógico</u>	97
4.1.4.2 <u>O Manual do Professor: o trabalho prescrito</u>	98
5 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: DADOS COLETADOS PELO QUESTIONARIO E ENTREVISTAS.....	104
5.1 O Perfil dos Professores do Colégio Águia e suas Condições de Trabalho	104
5.2 Identificação e Análise das Categorias	128
5.2.1 <i>Fatores Determinantes no Processo de Intensificação em Diferentes Disciplinas do Ensino Médio</i>	129
5.2.2 <i>Os impactos da intensificação do Trabalho Docente na vida pessoal e profissional dos professores destacando os fatores relacionados à saúde e ao adoecimento</i>	
5.2.3 <i>Diferenças e aproximações desses impactos com foco nos professores de Educação Física</i>	
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	162

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada centra-se no trabalho docente de professores(as) do ensino médio para verificar os processos de intensificação do trabalho e seus desdobramentos na vida pessoal e profissional dos mesmos. Busca-se investigar as diferenças entre os professores de Educação Física e demais docentes, no que tange à incidência e efeitos da intensificação. Para tanto, privilegia-se não só os fatores determinantes do processo de intensificação, mas também, como estes se manifestam na vida do professor(a), muitas vezes traduzidas na perda de saúde, do aumento do estresse, do mal-estar, de síndromes de resistência e desistência, do esgotamento profissional, entre outras formas de adoecimento.

Considerou-se a especificidade do trabalho dos professores(as) de Educação Física, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - nº 9.394/96¹ ganhou o status de área do conhecimento, componente curricular que lida com a construção de saberes sobre as práticas corporais presentes em variados contextos socioculturais e suas vivências. Em outras palavras, muitos autores (KUNZ, 1991; SOARES et al., 1992; DAOLIO, 1995; BRACHT, 2003) vêm assumindo esta área como a responsável pelo trato do conhecimento sobre a cultura corporal de movimento² expressa nas manifestações esportivas, ginásticas, danças, jogos e lutas. A natureza desses conhecimentos exige do professor(a) diferenciadas maneiras de tratá-los implicando em diversificadas situações que precisam levar em consideração os tempos e espaços escolares, os processos metodológicos e avaliativos, que se traduzem nas especificidades da área.

Essa natureza dos conhecimentos foi tratada em momentos históricos também de modo diferenciado, construindo uma referência comprometedora da imagem e do trabalho docente realizado pelo professor de Educação Física. Vale lembrar que até a promulgação da referida Lei, a Educação Física era considerada uma atividade responsável pelo desenvolvimento da aptidão física. Esse entendimento reforçou a ideia de que a Educação Física é uma disciplina eminentemente prática, sendo desnecessário o planejamento e registro

¹ Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica, atribuem à Educação Física a mesma condição dos demais componentes curriculares, evoluindo ao entendimento anterior da legislação de 1971 (ver Decreto nº 69.450/71), descrita como mera atividade, destituída de intencionalidade educativa, e passa a ser considerada como área do conhecimento. Portanto, a Educação Física deverá receber o mesmo tratamento das outras disciplinas nos currículos da Educação Básica.

² O objeto da Educação Física enquanto prática pedagógica é a cultura corporal de movimento. [...] “Nessa perspectiva, o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela”. É uma linguagem com especificidade é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. (BRACHT, 2003, p. 45).

das aulas, nem mesmo a avaliação formal, além do fato do professor(a) ministrar suas aulas fora do espaço tradicional, dentre outras.

Em consequência das construções históricas relativas à prática docente do conteúdo e suas especificidades, construiu-se o imaginário de que os professores(as) de Educação Física seriam sujeitos mais saudáveis e sofreriam menos os impactos da intensificação do trabalho docente do que os de outras disciplinas. Esse imaginário é ainda presente nos dias atuais, apesar das grandes mudanças pelas quais tem passado a área. Essa também é a hipótese deste estudo que tem como objetivo verificar se isso acontece.

Dessa forma, desenham-se as principais questões que nortearam este estudo:

- a) Como se caracteriza a intensificação no trabalho docente? Quais os fatores que a determinam?
- b) Existem diferenças na intensificação do trabalho docente entre os professores de Educação Física e dos demais professores? Quais são estas diferenças? Como e porque elas se evidenciam?
- c) Quais são as consequências provocadas pela intensificação do trabalho docente na vida pessoal e profissional dos professores(as)?
- d) O professor(a) de Educação Física, sofreria menos impacto na sua vida pessoal e profissional do que o professor(es) das outras disciplinas em função da especificidade da área e suas condições de seu trabalho?
- e) Como melhorar as condições de trabalho e saúde dos professores(as)? Por meio das Políticas Educacionais? Seriam as mesmas para todas as disciplinas e níveis de ensino? Especificamente no campo da Educação Física o que precisa ser feito?

Na busca de resposta a essas questões, o objetivo principal deste estudo foi o de caracterizar o trabalho docente, por meio das vivências dos professores(as) do ensino médio, identificar os processos de intensificação desse trabalho e verificar os possíveis impactos em suas vidas pessoal e profissional, diferenciando os professores(as) de Educação Física dos professores(as) das demais disciplinas, no que se refere aos fatores da intensificação, e de suas consequências, tendo como objetivos específicos:

- a) Verificar a presença dos fatores determinantes do processo de intensificação do trabalho docente nas disciplinas do ensino médio da escola pesquisada.
- b) Identificar os impactos da intensificação na vida pessoal e profissional dos professores(as) estudados, no que se refere, a saúde e ao adoecimento.

- c) Distinguir as diferenças tanto do processo de intensificação como dos impactos causados por ela, na saúde dos professores de Educação Física, com relação aos demais professores pesquisados.

A ênfase foi dada no trabalho dos professores(as) de Educação Física à especificidade de sua prática pedagógica e as, condições de trabalho a que estão sujeitos.

Meu³ interesse por este objeto de estudo decorreu do fato de ser professora de Educação Física, graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais e perceber que também nós estamos sujeitos à intensificação do trabalho docente. Iniciei minha trajetória profissional em 1993, no âmbito do magistério, lecionando aos sábados, em uma escola pública, no distrito de Nova União. Os desafios se sintetizavam, sobretudo, no que e como ensinar além de motivar alunos do ensino médio, na faixa etária entre 20 e 25 anos, trabalhadores rurais, que possuíam grande vigor e curiosidade próprias da juventude. Para esses alunos, é provável que minhas aulas de Educação Física fossem a única oportunidade de acesso aos bens culturais, ao lazer e esporte. Nessa época, a Educação Física já passava por um momento de questionamentos sobre o seu objeto de estudo, mas, ainda privilegiava o esporte como conteúdo hegemônico em relação às outras práticas corporais. Em minha experiência docente convivi com o conflito gerado pelos avanços teóricos da área e a distância em relação a sua apropriação na prática pedagógica.

Em 1994, fui aprovada em um processo seletivo promovido pelo SESI (Serviço Social da Indústria) para atuar em uma de suas unidades, que atendia a uma grande mineradora. Um novo contexto político social se apresentava na minha prática docente, agora fora da instituição escolar. O desafio passou a ser assim traduzido: aulas de “Educação Física” dentro da empresa, um projeto que se propunha intervir na saúde e qualidade de vida do trabalhador, por meio de “aulas de ginástica”, num processo sócio-educativo. Nesse cenário, as indagações eram muitas: O que ensinar no local de trabalho? Quais saberes e métodos seriam necessários para atingir o objetivo de transformar a realidade dos alunos “trabalhadores”? A educação para a saúde, para o trabalho e para o lazer não deveriam fazer parte dos conteúdos da Educação Física Escolar? Qual é o papel social do professor de Educação Física e dos professores em geral? Porque era tão difícil propor e organizar práticas corporais que tivessem sentido e significado para aquelas pessoas? Tendo em vista esses enfrentamentos, ingressei em um curso que me possibilitava uma maior reflexão não só da saúde e qualidade de vida, mas que também me oportunizaria ampliar a prática pedagógica e as possibilidades e atuação,

³ Optei, neste capítulo, pela 1ª pessoa por se tratar de narração de fatos pessoais.

junto, aos especialistas da área. Em 1999, iniciei um Curso de Pós-graduação, em Lazer e Recreação, na Escola de Educação Física da UFMG, buscando adquirir um nível maior de conhecimento e espaço para análise crítica das situações com as quais eu me deparava no ambiente de trabalho. Nessa época, um grupo de professores/pesquisadores, vinculados à área de Educação Física, elaborou uma nova proposta, para essa disciplina, centrada na construção de uma perspectiva pedagógica, tomando como objeto de estudo, a Cultura Corporal de Movimento (SOARES, et al., 2001) e que muito contribuiu para o entendimento e a construção de processos pedagógicos que conseguiram atingir os objetivos de mudança de comportamento daqueles trabalhadores.

Em continuidade à minha formação realizei em 2003, outro Curso de Especialização em Gestão e Promoção da Saúde na Empresa, que me proporcionou um aprofundamento teórico sobre essa temática, ampliando as possibilidades de atuação e intervenção profissional, principalmente no que se refere às políticas educacionais e à gestão. No ano de 2006, participei do desenvolvimento de uma pesquisa “Perfis do Estilo de Vida e Hábitos de Lazer do Trabalhador da Indústria”, da qual fazia parte professores(as) de Educação Física que atuavam no âmbito das empresas, com programas de promoção da saúde e qualidade de vida. Como resultado dessa pesquisa foi constatado que, o perfil do estilo de vida e de saúde desses profissionais da educação, não era diferente dos de outros trabalhadores. Foram evidenciados os mesmos impactos, decorrentes do trabalho em suas vidas. Muitos vivenciaram processos de adoecimento, pois não priorizaram modos de viver e agir, que fossem voltados para a qualidade de vida, muitas vezes, impossibilitados pelo volume e pelas demandas do trabalho.

Estas experiências me instigaram a aprofundar novamente nos estudos. Retorno ao contexto educacional para investigar e buscar maior compreensão sobre o trabalho docente do Professor de Educação Física, com base na construção da imagem que tem sido impregnada de simbolismos, decorrentes de experiências sociais e históricas. O reconhecimento da área de conhecimento Educação Física e do papel que deveria ser assumido pelo professor “toma corpo” no setor societário, principalmente no educacional. Assim, vem sendo construída a atual concepção da Educação Física baseada na cultura corporal de movimento. E também, do trabalho inerente ao professor de Educação Física, do seu papel perante a sociedade, da legitimação do conhecimento desse campo do saber, no direcionamento de caminhos que possibilitam o avanço nas questões evidenciadas ao longo de minha trajetória.

Ressalto que essa trajetória até aqui descrita, permitiu-me acompanhar alguns desafios do trabalho docente, tanto no âmbito da educação formal, quanto na área da educação informal. Como professora por convicção e profissão, tenho vivenciado um processo

crescente de precarização das relações e condições do trabalho desse profissional. Observo a intensa “cobrança” direcionada aos professores por parte das instituições, sobretudo, nas escolas da rede particular de ensino. Em nome das metas das empresas-escolas, lucro, necessidade de manter o aluno matriculado, satisfação das famílias, promoção no vestibular das escolas públicas, dentre outros, o professor fica sujeito à pressões de diferentes naturezas. Exige-se o trabalho pedagógico inovador, que provoca acúmulo de atividades, aumento do número de horas de trabalho, do número de alunos em sala de aula, formas e metas de avaliação e controle, exigências de formação e titulação, tendo em vista o atendimento do mercado e da sociedade.

A categoria trabalho docente, por um lado, compreende os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades, e por outro, as condições em que as atividades de trabalho são realizadas no ambiente escolar. Assim, o trabalho docente inclui as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia (OLIVEIRA apud ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009).

A LDB nº 9.394/96 reforça a compreensão de que o pleno exercício das atividades docentes é amplo e extrapola a sala de aula. A referida Lei, nos artigos 12, 13 e 14, dispõe sobre as competências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, e sobre a gestão democrática. Deixa claro que, no plano legal, o trabalho docente não se restringe à sala de aula, mas que ele contempla ainda as relações com a comunidade, a gestão da escola, o planejamento do projeto pedagógico, a participação nos conselhos, entre outras funções.

De acordo com (FIDALGO; OLIVEIRA, 2009), o trabalho docente, em geral, vem sofrendo muitas transformações, no decorrer de sua história. As políticas e as reformas educacionais das últimas décadas provocaram mudanças que causaram grande impacto sobre a organização e a gestão escolar. A expansão da escolaridade e a consequente universalização do ensino no Brasil trouxeram um maior contingente para o sistema educativo e maior complexidade das demandas apresentadas à escola, como a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação, maior flexibilidade curricular, a avaliação institucional e a participação da comunidade na gestão escolar, entre outras.

Tais mudanças resultam em certa configuração dos sistemas educativos nos seus aspectos físicos e organizacionais, e a escola precisou se adaptar para atender a essas demandas, ampliando o número de atendimento, níveis de ensino, horários de aulas, número de alunos por sala de aula. Essas mudanças, acompanhadas de relativa responsabilização da gestão escolar pela adoção de critérios de eficácia, produtividade e excelência, chegaram à

escola, sem que as condições objetivas de atendimento fossem adequadas, tendo como resultado a intensificação do trabalho docente.

Sobre a intensificação do trabalho docente, uma das dimensões trabalhadas por Melchior apud Assunção e Oliveira (2009), tem relação direta com a complexidade e o número de tarefas:

A intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção. Mudanças organizacionais no bojo da evolução dos sistemas e de suas reformas também podem gerar mecanismos de intensificação do trabalho. Mas é no âmbito da atividade que o processo de intensificação se expressa, pois cabe ao trabalhador regular os efeitos da ampliação da complexidade ou do aumento do número de tarefas a serem realizadas na mesma unidade temporal por uma mesma pessoa ou equipe (MELCHIOR apud ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

Concordando com (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009), a intensificação do trabalho supõe fazer a mesma coisa mais rapidamente ou de forma mais intensa. Contudo, o processo de intensificação provoca a degradação do trabalho não só em termos de qualidade da atividade, mas também da qualidade do bem ou do serviço produzido, gerando tensão entre o produtor e seu produto.

Esse parece ser um dos motivos da desvalorização e descrédito dos professores(as) pelo setor societário. Não raro, presenciamos a mídia culpando os docentes por todos os problemas e mazelas vivenciados pela educação brasileira, ao longo dos anos. Dentre os problemas mais divulgados estão: os altos índices de evasão escolar, a baixa escolarização de grande parte da população, problemas de acesso em vários níveis do ensino, baixos índices de rendimento, e até a violência escolar.

Frente ao quadro caracterizado, principalmente, pelo acirramento de tarefas e competências atribuídas aos docentes, observa-se a intensificação. Os professores(as) vêm vivenciando um sentimento de “mal estar”, que se consubstancia no adoecimento e na ocorrência de síndromes de etiologias variadas e que suscitam processos de resistência e de desistência da carreira (KUEZER; CALDAS, 2009).

Pesquisas recentes⁴ mostram que são vários os fatores intervenientes não só dos processos que configuram a intensificação do trabalho docente, mas também, os impactos sobre a vida pessoal e profissional dos professores no Brasil.

⁴ O Sindicato dos Professores da Rede Particular de Ensino de Minas Gerais realizou em 2009 uma pesquisa, que evidenciou altos índices de estresse e de adoecimento desses sujeitos, decorrentes, sobretudo, das condições inadequadas de trabalho. Dados da pesquisa disponíveis no site do sindicato.

Constatações dessa natureza justificam investigações interessadas em compreender a estruturação do trabalho docente, os processos de intensificação e seus efeitos sobre a saúde dos professores(as) que atuam nas escolas.

Reitera-se, então o tema/objeto desta pesquisa. Centra-se no trabalho docente, seu processo de intensificação, bem como os impactos na vida pessoal e profissional dos professores(as), comparando os professores(as) de Educação Física, com os demais professores do ensino médio, vinculados a uma instituição particular de ensino de Belo Horizonte.

Embora se constate um grande número de pesquisas relativas à intensificação do trabalho docente e seus impactos sobre a saúde dos professores(as) da rede pública de ensino, as centradas em instituições privadas de ensino, no âmbito do ensino médio, são raras, justificando-se a escolha desse tema/objeto. Outra questão que estimulou este estudo foi a experiência laboral da autora, que visualizou a possibilidade de contribuir para o enfrentamento dos problemas decorrentes da intensificação do trabalho docente, destacando-se aqueles relacionados ao adoecimento, e por consequência contribuir para a melhora da saúde e trabalho dos professores(as), sobretudo, os de Educação Física.

A organização desta dissertação foi estruturada em capítulos que mantêm, entre si, uma necessária articulação. São seis capítulos, que se desenvolvem e se apresentam, de maneira sistematizada. No Capítulo 1, *Introdução* - são apresentados o tema e objeto da pesquisa, a caracterização, justificativa, as problematizações e os objetivos da pesquisa.

No Capítulo 2, intitulado “*Trabalho, Trabalho Docente e seus processos de intensificação*”, foi realizada uma análise conceitual e histórica das categorias trabalho e trabalho docente, buscando compreender na contemporaneidade, seus processos de intensificação. Este capítulo é subdividido nos seguintes tópicos: a constituição histórica e social do trabalho e do trabalho docente; a especificidade e intensificação do trabalho docente, a constituição e profissionalização do professor. Compreende-se que, para discutir os impactos da intensificação do Trabalho Docente, nas vidas, profissional e pessoal dos professores, faz-se necessário além reconstruir, historicamente, o trabalho docente e sua especificidade, compreender o trabalho do professor, na atualidade.

A caracterização e a especificidade do trabalho do professor de Educação Física, sua construção histórica e social são discutidas no Capítulo 3 – “*O Trabalho Docente e o Professor de Educação Física*”. Nessa discussão são abordados os temas: a prática pedagógica da Educação Física, as condições de trabalho, e os desafios de ser professor(a) de Educação Física no ensino médio, para compreender o seu trabalho nesse nível de ensino, na

contemporaneidade. Ao final, desse capítulo, são expostos os processos de intensificação, relacionando-os a saúde e ao adoecimento dos professores de Educação Física e os das demais disciplinas do ensino médio.

O Capítulo 4, denominado “A Pesquisa Realizada”, apresenta a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados, além da descrição e exposição dos motivos das escolhas metodológicas, é caracterizada a escola lócus da investigação, os sujeitos e os documentos consultados, com destaque para o Projeto Político Pedagógico e o Manual dos Professores.

Os dados da pesquisa são apresentados e analisados no Capítulo 5, denominado “*A Intensificação do Trabalho Docente: dados coletados pelo questionário e entrevistas*”. Buscou-se a partir da metodologia “estudo de caso”, identificar a intensificação, e seus impactos, na percepção dos professores(as) da escola investigada, definindo seu perfil. Nesse capítulo as categorias de análises são discutidas, a partir das entrevistas com os professores(as) pesquisados, dialogando com os autores e os estudos que compõem o referencial teórico dessa dissertação. As categorias estão apresentadas e organizadas como subitens do capítulo da seguinte forma: “*Fatores Determinantes do Processo de Intensificação em Diferentes Disciplinas do Ensino Médio*”, os “*Os Impactos da Intensificação na Vida Pessoal e Profissional dos Professores*”, e finalmente, os “*Diferenças e Aproximações desses Impactos nos Professores de Educação Física em relação aos Professores de outras disciplinas*”.

Nas “*Considerações Finais*” – Capítulo 6, os dados coletados pela pesquisa são resumidos e apresentados. Responde-se, às problematizações e verifica-se se os objetivos propostos foram alcançados. São sugeridas, também, outras investigações sobre o objeto trabalhado.

2 TRABALHO, TRABALHO DOCENTE E SEUS PROCESSOS DE INTENSIFICAÇÃO.

Na atualidade o estudo das relações entre o trabalho e a educação tem se desenvolvido muito, em especial o trabalho docente que tem sido alvo de várias pesquisas que investigam sua precarização e as condições salariais sob as quais ele se desenvolve. Nesse contexto, inclui-se o processo de intensificação do trabalho, seus desdobramentos sobre a vida profissional e pessoal dos docentes. Essas são as principais causas do mal estar e adoecimento entre aqueles que se dedicam ao ofício de professor, sobretudo, no Brasil.

Nesta perspectiva, são referenciadas pesquisas e contribuições de autores que se dedicaram/dedicam ao estudo do trabalho docente a partir do século XIX, procurando relacionar a trajetória da educação no Brasil às políticas educacionais com a intensificação e precarização das condições do trabalho docente.

A história ocidental é recuperada, identificando a constituição do trabalho como construção que se faz desde a sociedade greco-romana à pós-moderna, cada uma delas dotada de traços específicos. Neste contexto, destaca-se o trabalho como privilégio de classe na sociedade greco-romana, sofrendo influência do cristianismo no contexto medieval e do capitalismo na modernidade, com reflexos determinantes sobre o sentido do trabalho na pós-modernidade. É preciso considerar o fato de que o trabalho está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem sentido, em consonância com os princípios hegemônicos em cada momento histórico.

Posteriormente, evidenciam-se as questões contemporâneas, destacando significados e relações construídas sobre o trabalho na realidade brasileira, adentrando em discussões mais emergentes sobre as relações entre trabalho e educação. A partir desse referencial e tendo por base os argumentos construídos sobre a história do trabalho, é que se avança sobre as questões do trabalho docente, apresentando implicações concretas das análises realizadas e uma reflexão sobre questões norteadoras para se pensar a formação e profissionalização docente.

2.1 Trabalho e Trabalho docente: constituição histórica e social

Para compreender o trabalho docente na sua complexidade é preciso entendê-lo como uma esfera estreitamente vinculada ao trabalho e à educação. Para tanto, é essencial analisar o processo de constituição histórica do trabalho no mundo ocidental.

Mesmo que se tenha a Revolução Industrial como ponto de partida para a configuração social do trabalho, considerando a historicidade do vínculo estabelecido com o capitalismo, é importante destacar que, os valores associados ao trabalho na atualidade são muito anteriores. Desta forma, o caminho escolhido é a busca da compreensão dos valores associados ao trabalho em cada contexto histórico-social. Faz-se necessário, retomar o pensamento grego-romano, identificar e analisar as ideias sobre o trabalho que foi hegemônico na época medieval, tendo em vista perceber a permanência de certos valores nas noções de trabalho herdadas e que estão fortemente associadas aos papéis sociais do trabalho e da educação.

De acordo com Gomes (2005), as primeiras noções de trabalho, assim como toda a cultura produzida no mundo ocidental, têm seus primórdios na antiguidade clássica. Na Grécia Antiga, Atenas foi palco do apogeu urbano, intelectual e artístico grego, capital onde se concentravam produtos e ideias do mundo e de onde partiam os princípios básicos do conhecimento construído no Ocidente.

Atenas era considerada centro cultural do mundo grego, polo de debates e de efervescência político-cultural. Nesta época, os primeiros sentidos do trabalho estavam relacionados ao ócio, que significava, para os gregos, desprendimento das tarefas servis, condição propícia à contemplação, à reflexão e à sabedoria, conforme explicitado por Arendt (1993) citado por Gomes (2005).

O ócio representava, necessariamente, as condições de paz, de reflexão, de prosperidade e de liberdade em face das tarefas servis e das necessidades da vida do trabalho. As atividades intelectuais ou do “espírito” eram pressuposto de uma pequena parcela dos “homens livres”, pois dependiam de certas condições educacionais, políticas e socioeconômicas privilegiadas para se concretizar.

Para Gadotti (1996), ser livre significava não ter preocupações com as questões materiais, com o comércio ou com a guerra, atividades destinadas às classes inferiores. A educação era, por sua vez, para poucos cidadãos e destinava-se à preparação para governar. Os artesãos, guerreiros, lavradores e comerciantes recebiam minimamente conhecimentos de acordo com a posição que ocupavam na sociedade grega. Para este autor, os gregos desenvolveram uma sólida interlocução entre a cultura e a educação, atribuindo muito valor à filosofia, às ciências, à arte e à literatura, importante na formação do “homem integral”⁵.

⁵ “A educação do homem integral consistia na formação do corpo pela ginástica, na da mente pela filosofia e pelas ciências, e na da moral e dos sentimentos pela música e pelas artes.” (GADOTTI, 1996, p. 30).

Esses valores eram, também, fundamentais na construção dos sentidos do lazer⁶, em contraponto ao trabalho. A despeito disso, o pensamento de Aristóteles, descrito em sua obra *Política*, na formação do homem integral, a inclusão da literatura era justificada por sua utilidade ao comércio, à economia, ao Estado e à maioria dos atos civis; a ginástica era justificada por sua utilidade à saúde e à força; e a música, para os momentos de descanso e de lazer. A palavra *skholé* era um termo muito utilizado por Aristóteles. Em seu uso comum, significava um tempo desocupado das obrigações de trabalho, um tempo para si mesmo, que gerava prazer intrínseco. Este estado poderia ser alcançado apenas por aqueles que conseguiam libertar-se da necessidade de trabalhar, pois o trabalho produtivo era visto como indigno do homem livre.

Aristóteles (2007, p. 101) afirmava que o prazer (lazer) “não é o mesmo para todos; cada qual dispõe (dele) ao seu modo e segundo seu caráter”. Para C. Werneck (2000), o trabalho é a atividade relacionada ao artificialismo da existência humana e traduz o fazer, obra do *homo faber*, ser humano que maneja instrumentos, que produz um mundo artificial e distinto de todo o ambiente natural. O trabalho e o seu produto emprestam determinada permanência e durabilidade à futilidade da vida e ao caráter efêmero do tempo humano. Dessa forma, a condição humana do trabalho é a mundanidade, diferentemente da pluralidade, condição humana que a única atividade que se exerce diretamente entre os homens, sem mediação de instrumentos ou matéria, e cujo recurso utilizado pelo ser humano é a palavra.

Identificamos assim, as primeiras noções do trabalho como algo penoso e o lazer (ócio) como atividade intelectual como seu contraponto, pois este somente poderia ser vivenciado se houvesse um total desprendimento das necessidades da vida produtiva, ou seja, aqueles que podiam dispor livremente de suas ações.

A vida livre, do filósofo era representada pelo inverso da “vita activa”, exercício nobre da cultura aristocrática grega, que não incluía a formação para o trabalho, e sim a chamada “educação integral do homem”, que logo se limitava a poucos cidadãos privilegiados. Retomando a Aristóteles, os mesmo explicita a existência de uma hierarquia entre os homens, pela qual os escravos ofereciam aquilo que tinham de mais valioso, sua força corporal, motivo pelo qual eram destinados, por natureza, à escravidão, devendo se contentar em estarem sob o comando de um senhor.

Assim, por natureza, o escravo poderia pertencer a um senhor, e de fato, pertencia. O uso dos escravos não era muito diferente do uso dos animais, pois com seu corpo, ambos

⁶ Ver o significado de lazer como o inverso das obrigações de trabalho produtivo, em: WERNECK, 2001.

atendiam ao serviço das necessidades triviais da vida, visando à conservação da espécie, e segundo a própria natureza, há um ser que comanda e outro que obedece: aquele que era capaz de providência, por sua inteligência, é por natureza o senhor, e aquele que era capaz, pelo vigor de seu corpo, de pôr em ação aquilo que o senhor prevê, é um súdito e, por natureza, um escravo. (ARISTÓTELES, 2007).

Assim, os indivíduos inferiores deveriam ser comandados, e o homem livre deveria pensar e contemplar, reforçando a ideia do ato de trabalhar como uma função não digna para eles. Entretanto, e de acordo com Gomes (2005), este sentido de trabalho veio sendo revestido de outros valores após o declínio da civilização helênica, ocorrida concomitantemente com a ascensão romana.

Os romanos, naquele momento histórico, impuseram não só o latim, mas seus costumes, confirmando sua supremacia em diferentes âmbitos, principalmente na aquisição de novas terras e numerosos escravos. Por outro lado, o centro do poder, Roma, foi sendo dividida, no seu período imperial, e perdendo gradativamente a autoridade conquistada por vários séculos, iniciando sua longa decadência. Supõe-se que em decorrência do nascimento do cristianismo, Roma conseguiu reconquistar seu poder moral o que a consagrou como sede da igreja. O cristianismo foi então adotado como linguagem oficial de Roma. Entretanto, e de acordo com Gadotti (1996), na medida em que o cristianismo triunfava, declinava o poderio político romano, que teve seu império desfeito não só pelas invasões bárbaras, mas, pelo movimento revolucionário dos escravos e dos colonos que foram muito explorados na sociedade escravista romana.

Com a difusão do cristianismo, surge um novo elemento para se pensar a concepção de trabalho, atribuindo-lhe novo sentido (WERNECK apud GOMES, 2005). Durante esse período, a religião cristã teve um importante papel na vida humana, constituindo-se denominador comum entre os homens, agora considerados “iguais” perante Deus.

Assim, conforme os preceitos bíblicos, “não há mais judeu, nem grego, escravo, livre, homem, nem mulher, pois com Cristo Jesus sois todos um só. (Carta de Paulo aos Gálatas, cap.3, 28).

Ao aceitar adeptos de todas as classes sociais, o cristianismo trouxe novos sentidos ao trabalho, que passou a responder às perspectivas cristãs. Entretanto, esses novos princípios não deram conta das desigualdades sociais, nem mesmo para os cristãos. O que fez foi reforçar ainda mais a exploração constituída desde os primórdios da humanidade.

De acordo com Duby (1999), no feudalismo, o povo foi dividido em duas partes, alguns adultos do sexo masculino, que assumiam o serviço das armas, eram os cavaleiros. Por

constituírem um seguimento armado, gozavam de poder, de certa “liberdade” e “prestígio social”. A outra parte do povo era instrumento de exploração e domesticação por meio do trabalho servil. Os pátios servis eram anexos das casas dos senhores, e tudo que lá existia era de sua propriedade, incluindo homens, mulheres, criação, fornos, plantações, granjas, etc.

Gadotti (1996) ressalta que a educação destinada ao povo era transmitida de pai para filho, e a maior herança é a luta pela sobrevivência. As mulheres só poderiam receber alguma instrução se consideradas “vocacionadas” para o ingresso nos conventos femininos, e sua principal vocação era ser herdeira ou proprietária das terras. Ao impedir o casamento entre padres e freiras, a igreja constituiu um grande latifúndio, persistindo no interior das igrejas, a divisão de classes: “senhores” (prios, reitores) e, os “servos” (freiras, frades). Assim, era dada a ciência ao governo para alguns poucos e a catequese e a servidão para outros muitos, restando ao povo os preceitos da religião cristã e a aceitação da situação de exploração e manipulação. O trabalho era sinal de desprestígio, portanto, os membros da nobreza não deviam trabalhar.

Revestido da dimensão religiosa, o trabalho manteve conotação de algo penoso, um verdadeiro castigo. A palavra trabalho, etimologicamente advém do latim, *tripalium*, um instrumento de tortura, formado por três (*tri*) paus (*pallium*), “instrumento de tortura para punir escravos não adaptados ao sacrifício, necessário ao exercício das tarefas do reino da necessidade”. (PEDROSA, 2010, p. 6). Essa denominação expressa à ideia de padecimento, sentido que pode ser encontrado também no Antigo Testamento, onde o trabalho é associado a sacrifício, por representar a punição de Deus ao pecado original.

De acordo com Pedrosa (2010), quem trabalhava eram aqueles que não possuíam propriedades e não eram considerados como cidadãos. Essa concepção de trabalho tinha relação direta com o sofrimento de quem despendia suas energias na prática da atividade laboral, serviço dos escravos. Nesta perspectiva, foi que o trabalho como tortura, passou a não significar tortura em si, mas, por extensão, atividades físicas produtivas realizadas pelos trabalhadores em geral. Nestes termos, era imprescindível que aceitassem sua condição de pecador, dedicando-se, sem questionamentos, ao árduo trabalho.

De acordo com este pensamento, trabalho e persistência conduzem ao êxito, pois é da vontade de Deus que todos trabalhem, ainda que o trabalho não seja nobre. Apesar de aparentemente as condições de vida dos servos camponeses fossem melhores do que a vida dos escravos romanos, elas eram ainda muito precárias, marcadas pela fome, pela miséria e trabalhos pesados. Nesse sentido, a concepção de trabalho, bem como suas diferentes formas

de vivê-lo, era permitida se contribuísse para elevar a alma a Deus, reforçando valores morais evidenciados como essenciais para o mundo do trabalho.

Pedrosa (2010) reforça esse entendimento, ao mostrar que na sociedade ocidental judaico-cristã, no período medieval, o trabalho era desenvolvido para a subsistência e era atribuído àqueles que não possuíam propriedade e que se submetiam aos mandos e desmandos dos que lhes cediam a posse condicional da terra. Na vida dos feudos os valores religiosos, um dos maiores bens da época, os servos enfrentavam muitas injustiças e sofrimento, e essa exploração era justificada pela própria Igreja, a grande “senhora feudal”. Alguns mosteiros eram enormes feudos, com numerosos servos que realizavam os trabalhos mais pesados, enquanto os religiosos se entregavam a orações, aos cantos e ao intelecto.

Esse fato está ligado à Reforma Protestante que concebia o trabalho como uma vocação, em que Deus abençoava a riqueza, desde que fosse adquirida através do trabalho. A partir do Protestantismo o apego à riqueza passa a não ser algo imoral, mas o ócio e o descanso são vistos como transgressão à vontade de Deus. A perda de tempo é o primeiro e principal de todos os pecados. O descanso só poderia ser encontrado em um lugar seguro, ou seja, o paraíso, alcançado depois da morte. Na Terra, o homem, para estar seguro, deveria fazer tudo que lhe foi destinado, o trabalho. (PEDROSA apud GOMES, 2005).

Assim, de acordo com Chauí (1994), o trabalho possui uma origem divina. Deus, na concepção de Locke, é um artista, um obreiro, arquiteto e engenheiro que fez uma obra, o mundo, que, como obra do trabalhador divino, a ele pertence. Portanto, o valor das coisas estaria no trabalho, que é a origem e o fundamento da propriedade. É pelo trabalho que se estabelece a distinção entre o comum e o privado. Deus deu o mundo em comum a todos os homens para usufruir, dominar e cultivar a terra. Contudo, a ordem de Deus concedeu autoridade para a apropriação das coisas e o trabalho introduziu a propriedade privada. Todo homem pode e deve possuir tanto quanto possa utilizar. O trabalho propicia o direito à propriedade sobre o que havia de comum na natureza, ou seja, o divino e natural.

A partir daí, emerge um dos aspectos que caracteriza o projeto da Modernidade. A fragmentação dos espaços sociais, que determinou o redimensionamento da sociedade urbana e industrial, e que impulsionaram o processo de institucionalização do trabalho nesta nova sociedade. Antes da Era Moderna as áreas rurais eram as grandes produtoras de riqueza e à medida que o padrão social de riqueza se alterou da posse da terra para o montante de dinheiro, surge a classe burguesa, determinando o término do feudalismo.

De acordo com Werneck, (2000), a burguesia, ao defender o direito à propriedade privada, investiu no desenvolvimento industrial, alterando os antigos laços de subordinação à

terra e ao senhor. Os pequenos proprietários foram transformados em trabalhadores livres, “livres” para venderem suas forças produtivas para a burguesia, detentoras do capital e dos meios de produção, nos grandes centros urbano-industriais.

O processo de industrialização existiu desde as épocas mais antigas, considerando que a industrialização é um processo definido pela transformação da matéria-prima, preparando-a para diferentes usos. Em pequena escala esta produção é conhecida como artesanal, ao contrário da manufatureira, que requer maior complexidade, amplitude e diversificação de ações. A produção industrial por sua vez requer a utilização de utensílios e máquinas capazes de substituir o trabalho do homem. E seu crescimento decisivo ocorreu com o uso sistemático do vapor, em meados do século XVIII, mas, só avançou na segunda metade do século com o advento da Revolução Industrial impulsionada por sua vez pelo avanço científico-tecnológico.

O progresso industrial, instalado na Europa, afirmou as sociedades urbanas como centros produtores do setor econômico, determinando uma nova forma de vida social. A mecanização do trabalho, a especialização de tarefas e a organização racional das atividades representam os primeiros indícios de transformação do trabalho urbano, que, se estenderam também ao agrário. Segundo Werneck (2000), a mecanização da lavoura dispensou um amplo contingente de mão de obra para as cidades em busca de novas oportunidades de trabalho. As cidades então se apresentam como produtoras de riqueza, dada a progressiva inovação tecnológica, associada à organização da produção em massa. As cidades se desenvolvem ao redor das fábricas, e o acelerado e desordenado crescimento gerou problemas de todas as ordens.

Uma delas foi a desorganização, e para resolver, foi preciso fragmentar e segmentar os espaços, afim de ordená-los. A segmentação do espaço também estabeleceu ligações com a fragmentação do tempo nas sociedades urbano-industriais, que passaram a ser regidas pelo relógio e não mais pela natureza, trata-se do tempo mecânico e artificial. De acordo com Gomes (2004), a divisão dos períodos em tempo de trabalho, tempo de estudo e tempo livre também foi criada pelo desenvolvimento industrial da Modernidade e pelos preceitos do sistema capitalista.

Para compreender o sentido da organização do trabalho nos dias de hoje, é importante entender a divisão social do trabalho e o desenvolvimento da racionalidade técnica, ou seja, a lógica do capitalismo. Compreende-se então que o capitalismo não foi constituído como um sistema rígido, apresentando grande capacidade de flexibilização, ideia essa que, segundo Werneck (2000), vem propiciando sua permanência ao longo dos tempos.

No século XIX, desenvolve-se a ideia de que o trabalho, categoria que passa a ser referência determinante na vida em sociedade, é o que permite aumentar a riqueza das nações (GOMES, 2005). Esse novo pensamento desenvolveu-se a partir do avanço capitalista e da exploração de mão de obra assalariada, comprometendo a noção elaborada por Marx, na qual o trabalho, concebido como possibilidade de transformação dos objetos e do mundo, diferencia o homem do animal.

Em decorrência da Revolução Industrial, evidencia-se a divisão de duas classes antagônicas: a burguesia e o proletariado, que estabelecem no mundo do trabalho, uma relação de exploradores/explorados, na qual a burguesia representa os proprietários dos bens de produção, na forma capitalista de dominar. Neste período, houve uma mudança radical em relação ao valor e ao entendimento sobre o trabalho. Karl Marx e seus seguidores começaram a questionar a forma degradante pela qual os trabalhadores eram submetidos a uma jornada de trabalho exaustiva.

Todos esses elementos foram fundamentais para a compreensão do trabalho como categoria na contemporaneidade.

Como visto anteriormente, a noção de trabalho como atividade penosa e obrigatória, um castigo para o ser humano, é essencialmente decorrente das tradições grega e judaico-cristã. No entanto, aos poucos, o trabalho passou a ser visto como uma atividade que define o homem, na sua interação com o mundo e como dádiva de Cristo.

Para Saviani (2007), referenciando-se em Marx, o trabalho é algo divino, se constitui como o ato de agir sobre a natureza, transformando-a, em função das necessidades humanas fundamentais. O atributo essencial e diferencial do homem, em relação a outros animais, é dado pela racionalidade. Trabalhar e educar tem caráter accidental e não substancial, embora possam ser reconhecidos como atributos humanos.

No século XVIII, Adam Smith contrariou a tese mercantilista de que a riqueza provinha apenas das quantidades de ouro e prata disponíveis, ao afirmar que o trabalho era a mais importante fonte de riqueza. De acordo com este autor, a divisão internacional do trabalho, o livre intercâmbio e a concorrência favoreciam a produção, e a quantidade de trabalho necessária para produzir uma mercadoria, determinava o valor desta atividade humana.

De acordo com Durozoi e Roussel (1993), o pensamento de Adam Smith, foi fortemente criticado por Marx, para quem o proprietário dos meios de produção não compra somente o produto do trabalho, mas a própria força de trabalho, encarada como qualquer outra mercadoria. Assim, segundo a concepção marxista, o capitalismo imprimiu uma nova forma

de escravidão: a exploração do homem pelo próprio homem, por meio de sua força de trabalho.

A compreensão da categoria trabalho pautada na exploração da força de trabalho, diferencia o “trabalho concreto” do “trabalho abstrato”, expressões formuladas por Marx. De acordo com Antunes (2004), considerar esta dupla dimensão presente no mundo do trabalho é de grande importância para que possamos entender a crise da sociedade, nos dias de hoje. O trabalho concreto volta-se para a produção de produtos e para a satisfação das necessidades humanas, colaborando para a realização do homem como criador, transformador da natureza e capaz de assumir sua subsistência. Nesta perspectiva, o trabalho é uma atividade, com sentido histórico, originalmente relacionado à criação de objetos socialmente úteis.

De acordo com Oliveira (2009) o trabalho abstrato reduz-se ao dispêndio de força produtiva e humana, física ou intelectual. Esta força converte-se em uma mercadoria que tem como finalidade criar novos produtos com vistas à obtenção de lucro. Trata-se então, de uma produção determinada socialmente, objetivada para o mundo das mercadorias e da valorização do capital, restringindo-se a um meio de subsistência. Representa, então, uma esfera alienante e desinteressante para o trabalhador, de quem é retirada a possibilidade de compreender os objetivos, dominar o processo e usufruir do produto de seu trabalho.

A alienação significa separação ou perda sofrida, pelo trabalhador de uma parte do seu ser, de sua atividade e de sua construção humana. Alienado, o trabalho torna-se depressivo, fonte de sofrimento para o trabalhador (ARANHA, 2000).

O processo de alienação do trabalho é também denominado por Marx como estranhamento. Para este autor, o trabalho deveria ser uma possibilidade de desfrute da vida, mas, nas mãos da propriedade privada, tornou-se trabalho abstrato, alienado, motivo de estranhamento da vida. Nesta perspectiva, trabalhamos para sobreviver, para obter os meios de prover nossa existência. É por este motivo que o trabalho ainda é concebido, pelos trabalhadores assalariados, como uma atividade penosa, um sofrimento.

A dupla dimensão presente no mundo do trabalho é, assim, revelada na seguinte citação:

[...] Se, por um lado, o trabalho é uma atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade, posteriormente, com o advento do capitalismo, deu-se uma transformação essencial, que alterou e complexificou o trabalho humano. Marx utilizou dois termos distintos para melhor caracterizar essa dimensão ampla do trabalho: work e labour. O primeiro termo (work) é mais dotado de positividade, sendo por isso uma expressão mais aproximada da dimensão concreta de trabalho, que cria valores socialmente úteis e necessários. O segundo termo (labour) expressa a dimensão cotidiana do trabalho sob a vigência do capitalismo, mais aproximada à dimensão abstrata do trabalho, ao trabalho alienado e desprovido de sentido humano e social. (ANTUNES, 2004, p. 231).

Para este autor, é no cotidiano do trabalho humano, que o ser social se distingue dos outros seres vivos. Para Marx, o pior arquiteto se diferencia da melhor abelha porque ele não faz apenas uma transformação da matéria natural. O arquiteto é capaz de estabelecer idealmente, desde o início, o resultado que pretende alcançar. O ser humano transcende e confere sentido ao que faz e ao que deseja e graças a essa capacidade, ele desenvolve símbolos de comunicação e constrói uma base de sentido estruturante para as suas vidas pessoal e social.

A finalidade básica do ser social é a busca de sua realização no e pelo trabalho (ANTUNES, 2004). Nessa perspectiva, os indivíduos, no exercício de sua atividade produtiva, segundo um modo determinado de produzir, colocam-se em relações sociais e políticas determinadas, relações que se dão entre proprietários de meios de produção e proprietários da força de trabalho.

Assim, e de acordo com Pedrosa (2010), os inúmeros significados que o trabalho assume, são resultados de um processo que se desenvolveu historicamente nas relações sociais e estão vinculados à produção material e na cultura, por meio de valores, símbolos, tradições e costumes. Seja na linguagem do senso comum, ou no âmbito das ciências, na sociedade de classes, o sentido adquirido pelo trabalho, resulta de relações de poder, dominação e significado social.

A crise que marca a sociedade contemporânea está, sobretudo, relacionada à categoria trabalho. A cada ano as organizações eliminam milhões de empregos, e os novos postos de trabalho que surgem, na maioria das vezes são temporários e oferecem baixos salários e condições de trabalho inferiores aos anteriores, fato que vem alterando a nossa vida social, considerando a dimensão social do trabalho. (WERNEK, 2000).

Autores como Singer (1998) e Antunes (2000) afirmam que o trabalho humano continua indispensável para a continuidade do capitalismo e, por esta razão, muitos trabalhadores, mesmo com a crise encontram uma ocupação, o que nem sempre representa um emprego estável. Destacam que os desempregos e subempregos são modalidades evidenciadas na sociedade contemporânea, indícios de um problema ainda mais complexo: a deterioração das relações de trabalho. O que parece ser o “fim do emprego”, de fato, é uma tentativa de destruição do emprego protegido. Sendo assim, a “precarização do trabalho” é uma expressão que descreve de maneira adequada o contexto atual da categoria trabalho na contemporaneidade.

Atualmente, o sentido do trabalho, seja ele, positivo ou negativo, é motivo de polêmica e dilemas, nas sociedades. O trabalhador que vive do trabalho assalariado, em seu

sentido mais puro, tem sua vida como apêndice do capital, está submetido a trabalhos que requerem força física, desregulados, precarizados, condições de trabalho inadequadas, baixos salários, entre outros. Estas características atribuem ao trabalho, a permanência na base da coerção sobre os indivíduos, por meio da manutenção da lógica capitalista, mais produção e mais consumo. Para a inversão dessa situação, seria necessário pensar outras possibilidades de vida, e novos sentidos do trabalho. É essencial, fazer uma reflexão sobre aonde se quer chegar com este modelo perverso, onde o trabalho tornou-se um meio para que o sujeito se transforme em um potencial consumidor, atrelado às premissas do capitalismo. (PEDROSA, 2009).

2.2 A Especificidade e a Intensificação do Trabalho Docente

Ao analisar, mais especificamente, o trabalho docente, é importante destacar a dimensão histórico-social pela qual foi se construindo e se constituindo. Em uma sociedade pautada pelo modo de produção capitalista, na qual os professores(as) estão inseridos, o trabalho docente torna-se parte da totalidade desse sistema, e como tal, sofre todas as consequências dessa condição. (KUENZER; CALDAS apud DANTAS, 2012).

De acordo com essas autoras, o trabalho docente integra o modelo da lógica capitalista, pois no trabalho do professor ocorre uma alienação entre o trabalhador e seu produto, colocando produtor e capitalista em oposição ao processo de produção.

Dantas (2012) esclarece que, os docentes deparam-se, no seu ofício, com limites e possibilidades como os outros trabalhadores, tendo em vista o processo histórico, marcado por lutas de classes, inerentes à produção e reprodução do modo capitalista. Nesse contexto, mais precisamente, no modelo econômico no qual o docente está inserido, esse sujeito poderá experimentar sentimentos de bem-estar e mal-estar, no âmbito da dialética e da contradição, inerentes ao mundo do trabalho.

Em sua pesquisa sobre a formação dos professores no contexto da acumulação flexível, Kuenzer e Caldas (2009) consideram que, para compreender e apreender o trabalho docente como processo humano concreto, é necessário compreendê-lo na totalidade do trabalho, dentro da lógica do sistema capitalista. Nesta direção os professores são concebidos como intelectuais supostamente, neutros e submetidos ao interesse de classe, e sendo assim é uma questão que se deve analisar no plano da práxis, e não do pensamento.

Ao se inscrever no âmbito do trabalho capitalista, o trabalho docente pela sua natureza não possibilita a separação do produtor do seu produto. O fato de o trabalho do professor não

ser material, não significa que seja improdutivo. Ele se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedente nas instituições privadas, quer pela formação básica e superior, quer pelo disciplinamento, baseados nas demandas do regime de acumulação.

Neste contexto, as relações sociais são de dominação e de alienação, estão presentes em maior ou menor grau, mas não como tendência absoluta que anula toda a autonomia dos indivíduos. A realização de práticas sociais que superem a alienação é uma possibilidade, mas que depende de uma busca constante e conflituosa na nossa sociedade.

Para Basso (1995), trata-se da busca da relação consciente com as objetivações produzidas socialmente, mediadas pelas circunstâncias ou condições efetivas de vida de cada indivíduo. Assim, as práticas sociais capazes de superar, de alguma forma, a alienação, aí incluída o trabalho docente, não dependem apenas das condições subjetivas, identificadas como, por exemplo, pela formação inicial e continuada. A compreensão dos objetivos de sua ação de ensinar, dos saberes docentes, entre outros, dependem das circunstâncias ou condições objetivas de trabalho, como carga horária, número de alunos, materiais, espaços, salários, que fazem a mediação desta busca de relações mais conscientes.

Segundo Codo (2000), as relações de dominação presentes na sociedade e no trabalho, em especial as do trabalho docente, podem gerar, contraditoriamente, reações de desistência e resistência. Aqui estas reações foram entendidas como perda de sentido do trabalho e falta de comprometimento dos docentes com a instituição, na qual atuam, e com os destinatários do seu trabalho, os alunos e alunas.

Recuperando a noção da dialética humana de Marx e Engels, Kuenzer e Caldas (2009) consideram as relações entre as superestruturas e as dimensões estruturantes dos processos materiais como relacionais e construídas, em decorrência do que só podem ser apreendidas em seu movimento. Para essas autoras, não se pode afirmar que uma simples manifestação de protesto contra a cultura dominante possa constituir-se numa ação transformadora, pois o ambiente escolar vive permeado por sentimentos e valores contraditórios.

O comportamento de oposição ou resistência em si, não representa uma potencialidade transformadora, entendendo-o num contexto mais amplo, com base no interesse que o governa. E se identifica sob pena de romantizar a cultura dos grupos subordinados, na medida em que o comportamento de oposição suprime contradições sociais, aliando-se, simultaneamente, à lógica da dominação ideológica, ao invés de desafiá-la. Assim, o comportamento dos docentes recai, não sob a categoria de resistência, mas sob o seu oposto, isto é, acomodação e conformismo. A lógica que inspira determinado ato de resistência pode, por um lado, estar ligada aos interesses específicos de classe, gênero ou raça, mas, por outro

lado, pode representar e expressar os momentos repressivos inscritos pela cultura dominante em vez de uma mensagem de protesto contra sua existência. (GIROUX, 1987).

O mesmo pensamento pode ser atribuído a escola, espaço, onde o professor(a), no desenvolvimento de seu trabalho, ao reproduzir a si mesmo como homem, cria a possibilidade de reproduzir a cultura da sociedade. Assim, conseqüentemente, a escola, poderá ser interpretada, não como espaço totalmente controlado pelo capital, nem tampouco um terreno de plena realização, mas como lugar contraditório da reprodução e contestação, na qual se dá a plena realização. Portanto, não é um espaço, necessariamente, controlado pelo capital.

Caldas e Kuenzer (2009) aprofundam a compreensão de como a relação do docente com o trabalho, consigo, com os pares e com o mundo, pode gerar dinâmicas de resistência e desistência, entendendo que o processo de constituição do trabalho e do trabalhador é histórico e dinâmico. E estas autoras, citando Marx e Engels, dizem que “aquilo que eles são coincide com a sua produção, com o que produzem e também como produzem.” (CALDAS; KUENZER, 2009).

O trabalho docente é considerado não material, porém produtivo, não se diferencia dos demais, pois compactua da mesma lógica do trabalho capitalista, sendo seus trabalhadores, professores(as), igualmente explorados. Estes professores(as), pelo fato de executarem um trabalho não material, se expõem a situações de precarização e intensificação, podendo gerar sofrimento nos seus ofícios e nas suas vidas particulares.

O trabalho do professor como não material inscreve-se no campo dos serviços, conforme Marx (1978), que distingue duas categorias de serviço. O “serviço” que concebe o trabalho docente como não material, como expressão para designar o valor de uso particular de um trabalho, ou mesmo para uma troca entre o usuário e o trabalhador. Exemplo disso são as aulas particulares, em que o professor atua como autônomo e independente, vende um trabalho ou um serviço, decidindo como fazer, quando e qual o preço. Esse tipo de trabalho tende a ser mais prazeroso e mais qualificado. Por outro lado, “serviço” como uma relação de compra e venda de força de trabalho que se integre ao processo de produção de mercadorias ao gerar um valor excedente que será apropriado pelo capitalista. E isso é o caso, por exemplo, dos estabelecimentos de ensino particular, onde o professor vende sua força de trabalho em todas as dimensões, retribuindo-o por meio de um salário, o trabalho docente tende a ser mais controlado, intensificado, precarizado e, portanto, mais explorado, tendo em vista acumular o capital dos proprietários ou associados. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 45).

Assim, Oliveira (2009) considera que o professor(a) sendo um produtor que não se separa da sua produção, atua como um artesão, como um trabalhador autônomo e independente que vende um trabalho ou serviço, decidindo quando, como fazer e qual o preço, ao dar aulas particulares, por exemplo. Assim, o trabalho, neste caso, o docente, tende a ser mais qualificado, mais motivador, podendo se traduzir em um compromisso de classe. No

caso de prestador de um serviço educacional, esta autora avalia que o professor vende seu trabalho para uma instituição que o controla, sendo mal remunerado, e, nesse caso, o trabalho torna-se mais intensificado, explorado e, conseqüentemente, torna-se uma carga de sofrimentos e angústias.

Essa realidade que sobrecarrega o trabalho docente na contemporaneidade também se explica devido à implantação de reformas educacionais empreendidas no país. Estas vêm exigindo mais dos professores, sobretudo, lhes impondo “intensificação laboral”; submissão ao controle sobre seu ofício, e da precarização já anteriormente discutida, colaboram para o agravamento dos quadros de desistência e dos sentimentos de mal-estar, tendo como consequência o crescimento de ocorrência de síndromes de etiologias variadas que afetam sobremaneira o trabalho e a vida desses indivíduos.

A intensificação do trabalho representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo, desde não ter nenhum tempo, sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. (APPLE, 1987, p. 9).

Segundo este mesmo autor, nos processos de intensificação do trabalho docente pode haver uma variada gama de situações que se interagem. As condições nas quais os trabalhadores exercem seu trabalho se constituem como um dos fatores mais impactantes, interferindo diretamente nos processos de adoecimento, desistência e resistência do trabalho docente.

De acordo com Dal Rosso (2008), intensificação do trabalho significa um trabalho mais denso, ou mais trabalho (...) “supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do plus, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa” (DAL ROSSO, 2008, p. 22). Esse autor considera ainda que essa complexificação se expressa em fatores como o aumento do número e diversidade de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe. Resultarão desse esforço a mais dos trabalhadores com o ato de trabalhar um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Acresce, ainda, a ocorrência de um processo crescente de desvalorização social, salarial, que é também expressão concreta do sentimento de desvalorização do trabalho docente, causando por meio do estresse⁷ e do mal estar um processo de adoecimento.

De acordo com Kuenzer e Caldas (2009), os baixos salários acarretam a limitação do padrão de vida dos professores, acentuando a tendência ao acúmulo de jornadas de trabalho, bem como o estreitamento das estratégias para se lidar com os problemas do cotidiano. Todos estes fatores levam a um agravamento do processo de intensificação do trabalho, pelo acúmulo e diversificação de funções e sobrecarga de jornadas de trabalho, em estreita relação com as condições salariais. Este quadro acentua-se ao pensar a rede de ensino particular, onde o sistema capitalista tem contradições internas insuperáveis, a taxa de lucro depende diretamente da taxa de exploração da força de trabalho. Assim, se o capitalista visa sempre ao aumento do lucro, a exploração do trabalho é igualmente intensificada.

A análise do trabalho docente implica também em pensar as exigências e desafios enfrentados pelo professor no cotidiano de suas ações, pois, o mesmo é reconhecidamente complexo, permeado por zonas de indeterminações que desafiam o/a profissional a construir e reconstruir o saber de forma cada dia mais dinâmica e veloz.

De acordo Caldeira (2001), é fundamental neste processo o diálogo com as situações de ensino, com os outros e consigo mesmo num processo consciente de interpretação da realidade. Para essa autora, o desenvolvimento profissional é fruto do partilhamento de saberes, de experiências, do trabalho reflexivo, construído de forma crítica, sistemática e coletiva. É preciso considerar que os professores(as), nas situações concretas de ensino, protagoniza a produção de saberes específicos sobre seu ofício, implica na percepção de que esse processo de construção de saberes resulta, fundamentalmente, da atitude crítico-reflexivo vivenciada no interior do exercício profissional.

Evidenciam-se, dessa forma, características específicas do trabalho docente, que nos ajudam a delineá-lo. Sua dimensão interativa, com os alunos(as) e com os demais atores escolares, a exigência de adaptação da conduta dos alunos ao programa de ação do professor, o tratamento dado à gestão de classe, em que se estabelece uma relação de poder entre o aluno, o professor(a) e a escola.

⁷ Muitos são os conceitos e fatores relacionados ao estresse na atualidade. O stress relacionado com o trabalho, (“Work-related stress”) que também é designado como “stress profissional” ou “stress ocupacional”, é uma consequência da desarmonia (ou desequilíbrio) entre as exigências do trabalho e as capacidades (e recursos ou necessidades) do trabalhador. (NATIONAL INSTITUTE FOR OCCUPATIONAL SAFETY AND HEALTH, 2006).

Outra característica é o caráter normativo da docência escolar, que acontece por meio da fragmentação do trabalho do professor e pelo acúmulo de tarefas, tais como: administrativas, planejamento, avaliação, reciclagem, orientação e atendimento a pais e alunos, participação em seminários e reuniões, elaboração do Projeto Político Pedagógico, articulação institucional e com a comunidade, comunicação interna e externa, que são atribuídas ao professor.

Ao se pensar nos limites e desenhos do trabalho docente, nas escolas, há de se considerar aspectos da organização escolar, que muitas vezes atribui aos professores tarefas que extrapolam sua capacidade e condição pedagógica de atuação. Estas situações são caracterizadas pelo excesso de alunos nas turmas, por meio da utilização de TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação, pela demanda de uma habilidade e capacidade de estruturação da linguagem simbólica das situações vivenciadas e por vezes novas no contexto escolar, como a violência. Sendo assim, o trabalho docente, engendra a responsabilidade social do professor diante dos alunos e da comunidade escolar como um todo, e a realização de tarefas múltiplas e interligadas, em um mesmo tempo e espaço.

Nesta perspectiva, de acordo com Tardif e Lessard (2005), a docência se peculiariza como um trabalho que, dada a sua complexidade e heterogeneidade, lida com as ambiguidades: formalidade-informalidade, controle-autonomia, determinado-contingente, particularidade-universalidade, gerando tensão permanente nos professores(as). Considera-se ainda que o trabalho docente escolar seja um trabalho burocratizado, cuja execução é regulamentada, mas, por outro lado, requer certa autonomia por parte de seus atores. Na centralidade do trabalho docente está o aluno, com o qual a relação revela-se complexa, variada e comporta tensões e dilemas.

Outro aspecto do trabalho docente, analisado por esses autores diz respeito a relação com os alunos no exercício da profissão, Tardif e Lessard (2005), destacam a falta de respeito dos alunos(as) com o professor, com os colegas, com os materiais didáticos, a baixa motivação e concentração em sala de aula, o desinteresse pelo estudo, a indisciplina, os reflexos de relações sociais, muitas vezes, violentas, vividas pelos alunos, e que muitas vezes, são frustradas nas relações professor(a) e alunos(as). Todos esses aspectos recaem sobre o professor(a), intensificando ainda mais seu trabalho em sala de aula e ou fora dela.

A nova forma de organização e gestão do trabalho docente, na atualidade, implica em novas demandas aos professores(as). Uma delas é a visão da totalidade do trabalho que, ao mesmo tempo, amplia a possibilidade de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho, postulando trabalhadores de ensino de novo tipo, com sólida base na educação geral,

e que deverá se constituir em uma formação profissional densa e continuada. Nesse contexto, as novas demandas de atuação dos professores(as), requerem também, a ampliação das competências, saberes e práticas, ou seja, de qualificação profissional, impactando diretamente nas questões de formação de professores(as).

Como já foi abordado, pode-se perceber que, devido aos vários fatores relatados, o trabalho docente vem se tornando mais complexo. Tanto pelas demandas geradas pela evolução técnica-científica e as transformações sociais, quanto pela crescente precarização do trabalho, más condições salariais e de trabalho.

Essa situação vivenciada pelos professores(as) tem provocado a intensificação do trabalho docente, que se caracteriza, entre outros fatores, pela falta de segurança e atuação profissional, pela desvalorização salarial e social, pelo controle externo, pela falta de políticas educacionais que considerem o docente como um profissional que exerce uma atividade primordial para o desenvolvimento de um país. Esse mal-estar crescente gera sofrimento e em consequência, desencadeiam processos de adoecimentos nos professores(as).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005), em pesquisa recente, evidenciam as condições de trabalho e as circunstâncias em que o docente mobiliza suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar, e explicam que nas condições atuais, de alta intensificação, podem ocasionar sobrecarga ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas. Essas multiplicidades de demandas exigidas do professor(a), muitas vezes, levam-os a não suportar o nível de tensão e, assim o docente não consegue atender as demandas impostas, ocasionando o processo de adoecimento, com sintomas clínicos que explicariam os índices de afastamento do trabalho por transtornos físicos e mentais.

Essas mesmas autoras, reafirmam, que o professor se encontra mais exposto aos males causados pela profissão, devido à precarização de seu trabalho, que conduz ao aparecimento de síndromes variadas e transtornos psíquicos, se comparado com outros profissionais.

De acordo com Mendes (2000) entre os sintomas psíquicos, com graves repercussões físicas, estão à exaustão emocional, o estresse e o sentimento de baixa autoestima, experimentados pelos professores(as) em situações de intensificação do trabalho. Esses acometimentos interferem de forma drástica na produtividade e qualidade de seu trabalho pedagógico, o que decorre também de um grande número de docentes acometidos por distúrbios, como a síndrome de Burnout.⁸ Percebe-se então um processo contínuo de causa e efeito da intensificação do trabalho docente. Pois o mesmo, que leva ao adoecimento, que por

⁸ A síndrome de *burnout* é um tipo de estresse de caráter duradouro, sendo considerada por Maslach e Jackson (1981) uma reação à tensão emocional crônica por lidar excessivamente com pessoas.

sua vez gera o afastamento dos professores de suas atividades, induz a perda de qualidade e produtividade, que por sua vez aumenta a intensificação do trabalho, causando mal estar e adoecimento, e, assim por diante.

Kuenzer e Caldas (2009) em um de seus trabalhos mostram os fatores que levam o docente a sofrer com síndrome de Burnout. As autoras ressaltam que os processos de desistência aos quais os docentes estão submetidos, representam o rompimento com a instituição em que trabalha, e com sua carreira profissional. Consideram como possíveis causas desse desencantamento com a “profissão” a natureza não material do trabalho do professor que o leva a mais sofrimento e, conseqüentemente, ao adoecimento, em especial à síndrome da desistência. O regime de acumulação flexível, em que os trabalhadores vêm se submetendo, na atualidade, é outro fator, que leva ao sofrimento e, muitas vezes, eles o justificam, por temerem ser demitidos. Para essas autoras, a síndrome de Burnout é uma doença que afeta, decisivamente, o trabalhador docente, levando-o à síndrome de desistência.

Segundo Webler (2007), a síndrome de Burnout é uma das principais causas do adoecimento de professores, afirmando que ela provoca consequências importantes, como a exaustão emocional, baixa autoestima, depressão e insensibilidade a tudo e a todos que estão a sua volta. Para este autor, a síndrome de Burnout se constitui como:

[...] uma resposta ao estresse ocupacional e caracterizada pela desmotivação, ou desinteresse, mal-estar ou insatisfação ocupacional. Em professores, afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia, ocasionando problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão. (WEBLER, 2007, p. 67).

Duarte (2009) acrescenta que nas condições precárias em que se encontram os docentes, pouco mudará independente de sua relação com suas condições de saúde, pois faltam instâncias coletivas que possibilitam a escuta, a troca, a interação entre os professores sobre os problemas que afetam sua saúde e as relações com o exercício da profissão.

O contato com a vivência pessoal, com as dificuldades encontradas no ambiente escolar, com as angústias enfrentadas pelos professores em decorrência da impotência diante do insucesso dos alunos, com a carga de responsabilidade a eles atribuída por este insucesso nas políticas educacionais das últimas décadas, o estresse causado pelo desempenho docente, as doenças características dessa profissão e a falta de reconhecimento social e profissional nos fez identificar a urgência de ações políticas que valorizem a saúde do docente e colabore para a transformação da educação brasileira. (MENDES, 2000, p. 3).

A busca pelo controle da depressão, da ansiedade, da insônia e da frustração com a “profissão” docente, tornou-se um grande desafio a ser encarado pelos gestores tanto das políticas públicas e das instituições educacionais, quanto pelos sindicatos e pelos próprios docentes. O quadro exposto indica que o trabalho docente intensificado, pode ser considerado como um dos mais negativos a saúde, expondo os professores(as) a situações nas quais eles serão a cada dia, mais acometidos pelo estresse e síndromes de etiologias variadas, com sérias consequências para suas vidas pessoal e profissional.

2.3 Ser professor: constituição e “profissionalização”

A sociedade vem atribuindo responsabilidades crescentes à educação escolarizada e aos professores(as) de todos os níveis de ensino da educação no Brasil. Esta complexidade é decorrente especialmente das mudanças no mundo do trabalho, da revolução midiática e da evolução nas estruturas do Estado e de instituições como a família e a escola.

Nóvoa (1991), ao abordar a gênese e o desenvolvimento da profissão docente, resgata sua relação com a gênese e o desenvolvimento da instituição escolar. A trajetória dos sistemas de ensino e da escola, bem como o papel do professor tende a sofrer transformações nos momentos de transição das sociedades, provocadas pelos modelos culturais, sociais e econômicos específicos de cada época. Logo, para compreender a constituição e a história da profissão docente, é necessária uma análise criteriosa da educação no Brasil. O percurso da educação no Brasil evidencia os processos de formação e profissionalização docente, sua constituição histórica e social. É importante lembrar ainda que os professores, como grupo profissional, tem uma história específica.

Inicialmente, o modelo de professor era tutelado pela Igreja, que conferia à docência uma aura de vocação e sacerdócio. Em decorrência da extinção do Padroado, ocorrido após a Proclamação da República no Brasil, os professores deram um passo rumo à “profissionalização”, pois, este fato significou um processo, ainda que lento, de rompimento com a concepção de magistério como dom e vocação. Entretanto, o processo de estatização não foi capaz de levar adiante a construção de uma codificação deontológica da profissão, quanto à conquista da autonomia dos docentes, diferentemente, do que ocorreu com as profissões liberais.

Remontando-se a Nóvoa (1995), Ludke e Boing (2004) argumentam que:

[...] a explicação do autor para esse fato se dá pela imposição, na estatização, de instituições mediadoras da regulamentação docente. As inspetorias de ensino, para citar uma das mediações, sempre exerceram um controle reconhecido sobre o exercício formal da docência. E os docentes sofrem o processo de "funcionalização". Esta falta de autonomia do professorado coloca em dúvida a existência de uma "profissão" docente. Quando muito, podemos falar de um processo de profissionalização. (LUDKE; BOING, 2004, p. 2173).

O ensino como ocupação ou profissão tem sido marcado por uma ideologia conservadora, na qual o professor, controlado pelo Estado, por meio das políticas públicas, é visto como pertencente a uma profissão considerada de pessoas de “classe baixa”. (NUNES, 2006). Para esta autora, a “profissão”⁹ docente está marcada pela burocratização, proletarização e intensificação do trabalho, além de uma entrada progressiva da mulher, provocando a feminização da profissão, sobretudo, nos níveis iniciais do sistema educacional, nos quais as condições salariais são mais precárias.

A desvalorização docente pode ser visualizada desde a instrução pública do período imperial, pois políticos e intelectuais já responsabilizavam o professor pelo sucesso ou o fracasso do aluno, afirmando que o trabalho do professor era baseado na rotina, na experiência, no senso comum, enfatizando a necessidade de um professor melhor preparado. Discursos que relacionam reformas educacionais com a formação básica do professor vem difundindo que a melhoria da educação, em especial da educação básica, adviria com a melhoria da metodologia de ensino utilizada pelo professor, remontam ao século XIX, na década de 30. (FARIA FILHO, 2010).

Para Nunes (2006), o Ato Adicional de 1834 foi responsável pela descentralização do ensino e pela gratuidade da instrução primária, o que determinou, também, a implantação das primeiras escolas normais brasileiras, que utilizavam o modelo francês de ensino. Foi neste momento histórico, que houve o reconhecimento da necessidade de formação de professores primários, necessário à implantação das escolas normais do Rio de Janeiro (1835) e Minas Gerais (1836). Foi neste contexto que, em 1837, foi criado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, para atender a uma classe privilegiada e que passou a ser referência para o ensino secundário no Brasil.

⁹ Enfatiza-se que todas as vezes que forem empregados os termos “profissão” e/ou “profissionalização docente”, serão usadas aspas. Justifica-se essa decisão, devido ao fato de muitos teóricos, como Tardif, Novoa e Ludke, considerarem que, na verdade, o magistério é uma semiprofissão, pois os docentes não possuem autonomia, uma vez que inicialmente, foram tutelados pela Igreja e, posteriormente, pelo Estado; por não contarem com um Código de ética; por não possuírem organizações de classe fortes e por não controlarem o acesso ao ofício. (OLIVEIRA, 2009, p. 47).

Reforçando esta ideia, Faria Filho (2010) considera que desde a criação das escolas normais no século XIX, evidencia-se em nossa história educacional, a falta de valorização da carreira do magistério e a carência de formação dos professores, era uma realidade. Este autor afirma que para qualificar o professorado, seria o rompimento do discurso fundado na desqualificação dos mestres das primeiras letras, configurando-se em das condições e possibilidades de fortalecimento das escolas normais.

Ainda nesse período, os professores não tinham o reconhecimento de sua atividade laboral como profissão, mas como missão ou vocação, valorizando mais seu caráter moral e seus princípios religiosos do que sua competência teórica e prática, e, nesse cenário, verificava-se a desvalorização salarial e carência de profissionais para lecionar. (NUNES, 2006).

No plano político, as autoridades empenhavam-se em generalizar a educação, ou seja, o “ensino primário”, que deveria ser obrigatório. Esta situação colocava em pauta alguns desafios como o número significativo de professores leigos que atuavam nestes cursos primários.

Reafirmando esta ideia, Bruschini e Amado (1998) mostram que a criação de escolas normais¹⁰ no Brasil no século XIX, marcou o início de uma tímida tomada de decisões em relação à profissionalização dos professores e constituição de uma categoria profissional. No que se refere à profissionalização das “normalistas”, evidencia-se, no contexto da época, o “surgimento” da mulher no mundo do trabalho, uma vez que anteriormente ela ficava submetida aos afazeres domésticos, cuidando de seus filhos e de sua casa. Nessa época, o magistério passou a ser percebido como uma coisa divina, sacerdotal, missão, e que para isso, não precisava ser bem paga, pois seria a escola a continuação de seu lar.

Com a Proclamação da República em 1889, várias mudanças ocorreram no cenário sociopolítico, educacional e econômico no Brasil, criando novas demandas, provocadas pela necessidade de se promover a capacitação de trabalhadores, ocorrendo também certo avanço no campo de formação de professores. Gonçalves (2009) enfatiza que os projetos na direção da construção de uma identidade de nação para o Brasil, convergiriam para a produção de projetos de educação escolar, tendo como ponto primordial a constituição de um bom professorado, métodos eficazes de ensinar e a obrigatoriedade do ensino.

¹⁰ O curso normal, antes da promulgação da LDB/1961, constituía uma das possibilidades de ensino médio. No ensino escolar, após o curso primário seguia-se o ensino médio em duas etapas: primeiro ciclo (ginasial) e segundo ciclo. Neste último, eram oferecidos ramos vocacionais (normal, comercial, agrícola, industrial) e acadêmicos (clássico e científico). Havia, ainda, uma modalidade de normal realizado em nível de 1º ciclo. Consultar Xavier (2010).

Os discursos sobre a reconstrução da nação por meio da educação, não eram muito diferentes dos já manifestados nos tempos do Império. Gonçalves (2009) aborda a relação entre os projetos da educação e a construção da identidade da nação, nos primeiros anos da República, afirmando que os discursos dos intelectuais e políticos mostravam a necessidade da constituição de uma nação civilizada, a partir da instrução do povo. Com o estabelecimento de um sistema dual em relação à educação, pelo qual a escola primária e a profissional eram tidos como estudo para o povo e o ensino superior era estritamente voltado para as elites, houve uma convergência em relação aos discursos que faziam projeções para um futuro, cada vez mais distante, em relação à formação e o ingresso na carreira de professor, no nível do magistério na educação básica.

Gonçalves (2009) afirma que a reforma prevista pela Lei 41 de 1892 mostrava a necessidade de formação do professorado, restaurando o ensino normal, mas não obteve muito sucesso, devido ao grande número de professores provisórios que tinham de assumir muitas matérias, o que dificultava o desenvolvimento da instrução. Contudo, para o governo nomear professores provisórios era mais vantajoso economicamente do que promover concurso público.

Sobre o professorado que estava em exercício e o ingresso na “carreira” do magistério, esse pesquisador afirma que o problema deixado pela Reforma de 1892 dificultava o bom desempenho do profissional no dia a dia da escola, considerando a herança que a reforma deixou – de um professor provisório e um conjunto muito amplo de matérias para serem lecionadas – não dava margem para o desenvolvimento da instrução primária, como se desejava, pelo menos no discurso.

Nos discursos dos presidentes mineiros Silviano Brandão, Francisco Salles e João Pinheiro, Gonçalves (2009) identifica possíveis causas da degradação da educação. E nestes discursos, os referidos políticos evidenciavam a preocupação com a precariedade das escolas primárias em relação, principalmente, à formação dos professores. Naquela época, constatava-se que os professores não tinham tempo suficiente para se qualificarem e sem o conveniente preparo para lecionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento, a qualidade da educação não avançava, como também, devido ao grande número de professores provisórios, fato que impedia uma ação pública e igualitária de capacitação do professorado.

Para Nunes (2006), a segunda década republicana é um marco para o desenvolvimento da formação e “profissionalização” do magistério. Neste período, o País passava por mudança de um modelo predominantemente agrário, para um modelo industrial, o que favoreceu a grande concentração de pessoas no espaço urbano. As mudanças educacionais em nosso país

acompanhavam as necessidades surgidas devido as mudanças econômicas como, por exemplo, uma necessidade de uma maior eficiência do sistema educativo devido à revolução industrial.

Nesse momento, “O desenvolvimento econômico produziu o fomento da expansão quantitativa da rede escolar, mas não levou à expansão qualitativa em proporções equivalentes”. Com isso, ficou transparente uma revolução educativa que levou ao maior gasto de riquezas para aprimoramento das estruturas educativas nacionais, porém não ocorreram mudanças significativas nos currículos, oportunidades e rendimentos escolares para todos. (FERNANDES, 1966, p. 97).

Com a consolidação da industrialização, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão do sistema de ensino, e, para atender a essa expansão, um maior número de professores passaram a ser demandados. (GATTI; BARRETO, 2009). Para isso, seria necessário que a educação ganhasse destaque, pois, devido à grande mobilização da sociedade civil para reivindicar direitos, a educação torna-se essencial para a erradicação do analfabetismo.

Na busca de solução para os problemas educacionais, grupos de educadores se reuniram, procurando colocar a educação em um maior patamar de qualidade, quando foi criada a Associação Brasileira de Educação, em 1924.

Segundo Faria Filho (2010) esta associação defendia a escola pública e a necessidade de estruturação de um sistema nacional de ensino que garantisse a qualidade, a laicidade e a gratuidade. Opondo-se aos grupos que defendiam o financiamento público à escola privada, transferindo-se, assim, para as famílias, a decisão de matricularem seus filhos na rede que escolhesse.

Em 1932, um grupo de vinte e seis educadores dirigiu à nação, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que continha inovações pedagógicas cujo objetivo era o de renovar o sistema educacional. Almejava-se que a escola se tornasse um serviço essencialmente público, laico e gratuito, que garantisse a educação comum para todos. A laicidade na educação, proposta pelos escolanovistas, chocava-se com os ideais propostos pelos católicos. Os dois modelos lutaram pela hegemonia dentro da educação do novo regime político que se instaurava, a era Vargas.

Este documento, escrito pelos, então, intelectuais do Brasil, um grupo formado por intelectuais, escritores, políticos, destacando-se entre estes Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo que mostraram a necessidade de dar prioridade aos problemas vivenciados pela educação nacional. Apontavam ser impossível desenvolver a economia nacional, sem o

preparo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões e da iniciativa profissional, pilares para o desenvolvimento e o acréscimo de riquezas de uma sociedade.

A importância da profissão docente nas sociedades modernas cresceu, e, a partir da segunda metade do século XX. Como exemplo, passa-se a recomendar a formação em curso superior para professores que atuassem no ensino fundamental e médio, reafirmando o esforço realizado por diferentes instâncias e instituições, não somente para qualificar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, mas também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço. (GATTI; BARRETO, 2009).

As legislações que se centraram na educação no Brasil, a partir dos anos 60, concentram-se nas Leis n^{os} 4024/61, 5540/68, 5672/71 e 7044/82 e nas decorrentes normatizações em nível federal e estadual. A partir de então, a educação tornou-se uma estratégia ligada ao setor produtivo e política de recuperação econômica do país. Emerge a demanda social para a educação e a consequente crise do sistema educacional, desencadeando ações de curto prazo para tentar sanar problemas, segundo interesses internos e, sobretudo, externos. Os interesses externos estavam baseados no auxílio das agências internacionais que vinculava as escolas ao setor produtivo, segundo o modelo taylorista, em que, por meio da formação geral do professor se promovia a desvalorização das ciências humanas e sociais. Neste contexto, o professor passa a ter função de mero executor de tarefas, separando a concepção da execução, com foco no setor produtivo que visava a formação de mão de obra barata, conforme o pressupunha o modelo capitalista. (OLIVEIRA, 2009).

Esse modelo adotado no início do período militar gerou questionamentos e críticas entre o setor estudantil, apoiado pelos professores, pois era um modelo inoperante e excludente, que culminou na Reforma Universitária, e que determinou a extinção do sistema classificatório, no âmbito do vestibular.

De acordo com Nunes (2006), a Reforma Universitária, determinada pela elaboração da Lei 5440/68, visava racionalizar e modernizar a universidade e estabelecer normas de organização e funcionamento do ensino superior, criando a tríade ensino, pesquisa e extensão que seriam indissociáveis. Para isso foi necessário contar com agências de fomento como a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), atual conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, que passaram a investir mais recursos financeiros na pesquisa, provocando impacto positivo na carreira docente universitária.

A Lei nº 5.440/68 possibilitou a profissionalização dos docentes do ensino superior, beneficiando a pós-graduação e a pesquisa no Brasil. Esta lei possibilitou a geração de mais vagas nas instituições públicas, porém, com a impossibilidade de atender toda a demanda deu abertura para a criação de instituições privadas que privilegiava o ensino, em detrimento da pesquisa e extensão, o que prejudicou a qualidade do ensino superior no Brasil.

A reforma do 1º e 2º grau foi estabelecida com a Lei nº 5.692/71, com a extinção das escolas normais, a formação docente ficou restrita ao magistério, a habilitação em nível de segundo grau, conforme já foi explicitado.

Nunes (2006) considera que a inclusão do magistério no currículo geral do segundo grau foi um salto negativo, pois as disciplinas específicas foram condensadas para o cumprimento da restrita carga horária dos referidos níveis de ensino, o que provocou um retrocesso na formação do professor.

Para Gatti e Barreto (2009), devido à extinção das escolas normais e a criação da habilitação no magistério, a formação dos professores se precarizou na medida em que se priorizava um currículo disperso e fragmentado, que ficava muito restrito às disciplinas de cunho geral.

A Lei nº 7.044/82, que alterou dispositivos da Lei nº 5692/71, acarretaram mudanças no artigo 30, da LDB de 1961. Entretanto, mantém a formação docente na habilitação do magistério, o que introduziu alternativas de formação para os docentes do então denominado 1º grau, instaurando os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, com carga horária menor do que as licenciaturas plenas.

Gatti e Barreto (2009) consideram que, por um lado, houve avanços com essa Lei, pois possibilitou a integração de áreas de conhecimento como, por exemplo, a licenciatura em Estudos Sociais, que abrangia componentes de História, Geografia e Sociologia. Por outro lado, as licenciaturas curtas foram criticadas pelos acadêmicos e entidades corporativas, devido ao fato de serem oferecidas em períodos menores e terem currículo polivalente, situação que levou o Conselho Federal de Educação a emitir, anos depois, orientações que tornassem, gradativamente, as licenciaturas curtas como plenas. No entanto, esses cursos foram extintos somente em 1996, com a promulgação da nova LDB.

A Lei nº 9.394/96 se constituiu como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e trouxe novos ordenamentos para a educação nacional. Foi promulgada num contexto social e político no qual o modelo de formação de professores era fortemente questionado, sendo realizadas várias tentativas de ajustes pela legislação, que exigiam análises mais profundas em relação à necessidade de se traçar novas formas e conceitos de

profissionalização docente, principalmente a proposta de formação continuada e em serviço. Nesse período, ocorreram mudanças significativas nos setores societários e produtivos, conforme explicita Nunes (2006):

[...] em virtude da revolução técnico-científica, do processo de globalização da economia, do adentramento do neoliberalismo e da consequente instalação do Estado mínimo. Passa-se a criticar o Estado máximo e paternalista, sob a égide do neoliberalismo, visando programar a reestruturação capitalista, através do enxugamento da máquina estatal e da transferência à esfera privada da administração e produção de bens e serviços. (NUNES, 2006, p. 58).

O artigo 62 da LDB determina que a formação de docentes para atuação na educação básica deverá ser realizada em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação. Única forma é admitida a época, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O prazo definido para o atendimento à Lei nº 9.394/96 foi importante, pois, segundo Gatti e Barreto (2009), a maioria dos professores dos primeiros anos das séries iniciais possuía somente a habilitação de magistério de nível médio, e milhares de outros, considerados leigos, não tinham nem a formação do ensino médio, como era exigida. Para formar esse grande contingente de docentes seria necessário um prazo maior e um nível maior de financiamento para que se formassem professores mais qualificados e habilitados para promoverem a melhoria na qualidade da educação.

O que acontece na prática, é que, a qualidade almejada na educação fica refém de um contingente de professores despreparados, que se desdobra no enfretamento do cotidiano escolar, na prática pedagógica e na relação com o aluno, considerando-se a falta de oportunidades para uma formação comprometida com as necessidades sociais em cada espaço-tempo histórico. A perspectiva que se visualiza é a de formação do professor que reproduz a informação, sem uma qualificada relação com a produção de conhecimento. Este professor é privado de ter o reconhecimento de sua trajetória e sua experiência cotidiana considerada como aspectos fundamentais para desencadear sua ação-reflexão na práxis pedagógica (CUNHA, 1999).

As últimas três décadas foram fundamentais pra o campo educacional em relação à “profissionalização” e formação docente, pois nesse período ocorreu considerável aumento dos debates e estudos sobre essa temática. De acordo com Duarte (2009), pesquisas recentes têm sido focadas no trabalho do professor, na prática da docência, nos processos de construção da identidade docente, sua profissionalidade e desenvolvimento da

“profissionalização”, nos processos de trabalho e nas condições e relações de trabalho. As novas condições de trabalho docente, no contexto atual, exigem a busca da eficiência e da eficácia na realização do trabalho, impostas pelo poder público, pela sociedade e pelo mercado. E de acordo com Gatti e Barreto:

[...] exigem mais do que competência no ato de ensinar, exigem qualidade e atitudes pessoais como interesse, paixão, paciência, vontade, convicções, criatividade e outras não passíveis de ser padronizadas, tampouco desenvolvidas em cursos e capacitações formais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 232).

A partir do momento em que o indivíduo ingressa no magistério, em qualquer nível de ensino, o seu processo de formação passa a percorrer três níveis: a formação inicial, a formação durante o período de estágio e o desenvolvimento profissional. A história “profissional” de um docente passa de uma experiência pessoal, para uma dimensão mais ampla, pois o docente passa a ser um sujeito que se percebe enquanto criador de práticas culturais, através de sua ação pedagógica, compartilhando com outras experiências vivenciadas, fundadas no conhecimento de si mesmo e nas reflexões sobre sua prática e sobre seus saberes. Gatti e Barreto (2009) defendem a necessidade de apoiar os iniciantes da docência, considerando que a trajetória profissional do professor é constituída por momentos em que suas necessidades de orientação e apoio são de ordens diversas, demandando atenção, mais focalizada objetivamente.

A formação pura e simples, além de não ter atingido totalmente a demanda emergente no país, ela própria não é suficiente para a necessária “preparação” do professor. O professor não estará “pronto” ao receber o seu diploma, seja de nível superior ou qualquer outro. Essa é uma dimensão da discussão acerca da concepção da formação de professores que se faz fundamental na definição das políticas de formação dos professores, as quais não podem estar centradas apenas na emissão de diplomas.

Sobre a “profissionalização”, Gatti e Barreto (2009) alertam que é preciso considerar a falta de autonomia como um fator limitante para que o professor passe a ser um profissional, pois ele tem que se submeter aos gestores das políticas públicas para a educação, ou seja, o Estado, e sua máquina burocrática.

Outra questão a ser discutida na profissionalização docente, é a vocação, que segundo Nunes é uma construção social e “um conjunto de atributos culturais, que podem ser do espaço societário ou de natureza universal” (NUNES, 2006, p. 77).

É preciso pensar também na formação continuada do professor, que está diretamente ligada ao seu desenvolvimento profissional. Entre outros pontos, destaca-se, o apoio dos

diferentes aportes teóricos, que contribuem para apreender o conhecimento, o domínio de práticas pedagógicas de formas significativas, fundamentalmente necessárias à prática docente.

No âmbito da formação continuada, um dos entraves, centra-se na carência de uma melhor relação com a formação inicial do professor. Gatti e Barreto (2009) constataram uma falta de compromisso por parte das instituições de ensino superior, que não acompanham os docentes ao longo de suas vidas profissionais. Torna-se necessária uma articulação da formação continuada com os fundamentos teóricos e orientações pedagógicas, pois a transmissão de conhecimento não pode se basear somente em suportes teóricos, demandando o estudo e a prática ligada ao ensinar a pensar, decidir e a fazer.

No que tange a “profissionalização docente”, Duarte (2009) ressalta que, nos últimos anos, têm sido intensos os debates sobre essa temática. A discussão sobre o “profissionalismo” vem sendo atravessada por ambiguidades que a própria denominação “profissional” apresenta, uma vez que “os profissionais eram identificados como especialistas na execução de seu trabalho e portadores de estatuto próprio.” (DUARTE, 2009, p. 220).

Por outro lado, não existe um consenso em relação ao conceito de “profissão” docente, pois a sociologia mostra que as fragilidades que envolvem o trabalho docente são complexas. Por isso, coloca-se entre aspas o termo “profissão” quando se quer referir ao trabalho docente. Uma questão importante, nesta discussão, é que a variação das possibilidades de formação de professores dificulta a definição da “profissão” ligada ao magistério. Isto se dá, na medida em que são as diferentes as exigências de formação, seja quanto à duração, seja quanto ao nível das instituições formadoras, que acabam determinando diferenças e hierarquias num corpo docente, que não se constitui como uma força única, como ocorre em outras profissões. (LÜDKE; BOING, 2004).

A busca da definição do trabalho docente como “profissão”, no entanto, está relacionada a outros sentidos que o termo representa, pois o caminho para a “profissionalidade” está na construção da identidade do docente. Nesse sentido, a compreensão da unidade dialética que envolve profissionalidade e profissionalismo, como elementos a serem trabalhados, é fundamental na busca da valorização social e legitimidade para a categoria.

Assim, além da questão salarial, “estão os professores atrelados à construção de competências, saberes, valores, na dimensão da profissionalização como condições objetivas e subjetivas na luta pela profissionalização da docência.” (NUNES, 2006, p. 76).

Retomando Gatti e Barreto (2009), a sociedade vem reivindicando a concepção da educação como um bem público, como direito subjetivo do cidadão e responsabilidade do Estado. Para efetivar essa concepção, que é legítima, o poder público se vê pressionado a estabelecer critérios para aferir o desempenho do professor durante sua trajetória profissional. Para tanto, vem se priorizando as políticas de avaliação, com base na definição de competências básicas, traçando o perfil profissional do docente, através da utilização de dados advindos de resultados de avaliação sistêmica de alunos pelos sistemas oficiais de ensino. As pesquisadoras questionam as definições de padrões ou de competências estabelecidas pelo Estado, que deveriam contar com a participação dos docentes, explicitando que,

[...] o “novo profissionalismo” que se busca na profissão docente e que trata de desenvolver o professor para os usos de competências e habilidades que permitam a formação almejada do aluno, manifesta que este novo profissionalismo deve contemplar, além da formação, as condições de trabalho e uma política de estímulos e incentivos necessários ao bom desempenho do professor [...] (GATTI; BARRETO, 2009, p. 228).

Essas e outras questões ligadas à política salarial, às condições de trabalho, ao reconhecimento e à valorização profissional, além da formação, desencadeiam o que os estudiosos vêm chamando de “processo de profissionalização do trabalho docente”. Lüdke e Boing (2004) acrescentam que a situação salarial de docentes no Brasil é historicamente precária, apresenta grandes diversidades entre os níveis de ensino e as regiões.

De acordo com Lüdke e Boing (2009), os professores se sentiram melhor preparados, mais valorizados e mais “profissionais”, há 30 ou 40 anos atrás, mesmo sabendo que é discutível o que o termo “profissão” possa significar e representar. Avaliam que a identidade dos professores tem sofrido forte impacto devido às transformações ocorridas, na atualidade, no mercado e na sociedade. A atividade docente, especialmente no ensino inicial, não é vista como uma função específica do professor e isso vêm levando um grande número de pessoas a exercer a docência, possuindo diferentes formações e qualificações, o que aumenta a fragilidade da categoria, que é acirrada pelo grande número de mulheres exercendo a função, neste nível de ensino.

A valorização e desvalorização da formação e da “profissionalidade” docente, mostradas ao longo desse texto, explicita a necessidade de se promover importantes e urgentes mudanças, sobretudo, no campo da formação, por meio da reformulação curricular.

Além disso, precisa-se revalorizar o professor, promover a sua “profissionalização” a fim de resgatar a importância social e cultural do magistério e, finalmente, resgatar a

ressignificação da profissão no mercado de trabalho e na elaboração de políticas públicas, voltadas para uma melhor remuneração, tendo em vista a inserção e reinserção desses profissionais no meio social e intelectual, para se promover futuros investimentos e aperfeiçoamentos.

Para Gatti e Barreto (2009) o sucesso no campo da formação e profissionalização está ligado ao acesso do professor aos bens culturais como leitura de jornais, obras literárias, frequência a eventos artísticos e outros, pois se percebe uma elevação do contingente de professores que, devido à intensificação do trabalho, não tem tempo e nem condições financeiras para usufruir de certos ambientes culturais.

Essas autoras afirmam que a qualidade da formação inicial e do desenvolvimento “profissional” dos professores tem relação com a qualificação dos profissionais que atuam como formadores, ou seja, é preciso destacar a formação dos formadores. Essa formação deve contemplar o domínio conceitual e prático, o envolvimento e compromisso com a formação de futuros educadores e, principalmente, deve-se atentar para as condições de trabalho em que se encontram. Enfatizam, também, que os incentivos do Governo ao desenvolvimento “profissional” dos docentes, não tem impactado, de uma forma positiva, a categoria docente, provavelmente em decorrência da descontinuidade dessas políticas relativas aos Planos de Cargos e Salários.

Com efeito, e tendo o professor no centro do processo educativo é que a formação docente deve ser pensada. Não de forma fragmentada, mas como um processo, no qual a formação inicial não pode ser considerada como início e nem como fim, e sim, como uma importante etapa.

De acordo com Arroyo (2000), ao ser aluno, aprende-se a ser professor. Compreende-se hoje, que muitas ideias, comportamentos e atitudes dos professores foram adquiridos e aprendidos, desde quando eram alunos. Sendo assim, a formação inicial é uma parte da formação, que prossegue com a formação continuada e essa não se esgota em um curso de atualização, ou de pós-graduação. Por melhor e mais completa que sejam a formação inicial e continuada, a prática reflexiva é o modo com que o professor prossegue sua formação na escola, ou por assim dizer, no trabalho. Cunha (1999) dialoga com esta ideia, afirmando que é ao longo de sua trajetória que o professor(a) vai se formando, mediante suas experiências, reflexões, formação e vivências de novos contextos a cada dia na escola.

Para Gatti e Barreto (2009), é necessária uma política nacional que vise uma melhor e mais adequada qualificação dos professores da educação básica.

[...] os profissionais da educação estão entre os mais volumosos e importantes grupos ocupacionais, tanto pelo seu número como pelo seu papel, sendo que o setor público é de longe o grande empregador na área. Isto remete às questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como as condições de infraestrutura necessária nas escolas, pois a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas à escola e seus profissionais. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 256).

Essas pesquisadoras destacam alguns aspectos que consideram importantes para a valorização da profissão docente e que contribuem para promover o processo de profissionalidade, entendido como competência, qualificação mais aprofundada da profissionalização. Dentre esses, destacam a necessidade prioritária de ações de diversos tipos, em relação à “profissionalização” docente que necessitariam assegurar melhorias na carreira e alterar o imaginário coletivo sobre o magistério, tanto na sociedade em geral, quanto entre os próprios professores(as), que pode contribuir para que esses profissionais resgatem a autoconfiança, por meio da implantação de políticas públicas adequadas e atentas às suas necessidades.

Para Tardif e Lessard (2005), longe de ser uma ocupação secundária e periférica em relação à hegemonia do trabalho, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho. Esses autores consideram que o trabalho docente envolve alto grau de complexidade e ambiguidade, pois exige conciliação entre o determinado e o flexível, entre o permanente e o contingente, entre os objetivos gerais e as contingências históricas, entre o ideal e o realizável, entre a instituição escolar e a família, a sociedade e o próprio aluno.

É importante se considerar outros aspectos na análise da formação e “profissionalização” do trabalho docente, como a formação do ser trabalhador. Na docência, a pessoa que é o trabalhador, constrói o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se forma por si mesma, uma tecnologia de trabalho. A sua principal relação, professor(a) /alunos(as), e dessa, com a profissão, implica numa relação de afetividade. Tardif e Lessard (2005) ao destacarem a natureza dual da organização do trabalho docente; o docente precisa estar centrado em seres humanos, dotados de iniciativa, que podem colaborar ou se opor as posições de seus professores, e, ao mesmo tempo, tem seu trabalho determinado pela organização escolar, que lhe exige atividades múltiplas.

Na atualidade, foi ampliada a missão do profissional para além da sala de aula, a fim de garantir uma articulação entre a escola e a comunidade. O professor, além de ensinar, deve participar da gestão e do planejamento escolares, o que significa uma dedicação mais ampla, a

qual se estende às famílias e à comunidade. Embora o sucesso da educação dependa do perfil do professor(a), muitas vezes a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários, à realização de tantas e tão complexas tarefas. Falta-lhe tempo, espaço, informação, material, estímulo, apoio, equipamentos, conhecimentos. Os professores(as) são compelidos a buscar, então, por seus próprios meios, formas de requalificação que se traduzem no aumento não reconhecido e não remunerado da jornada de trabalho (TEIXEIRA, 2001; OLIVEIRA, 2003).

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional docente a responsabilidade de “cobrir” as lacunas existentes na instituição, que estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros. Na última década, o trabalho docente tornou-se, por demanda do sindicalismo, tema de vários estudos e de investigações, incentivando a formação de grupos e de redes de pesquisadores organizados para esse fim.

Ao se compreender a formação e profissionalização docente, fazendo um percurso na história e nos contextos socioeconômicos, que os definiram, foram identificados aspectos que ajudam a refletir e explicar os quadros de resistência, desistência e adoecimentos dos professores(as), na atualidade, com impactos negativos em suas trajetórias de vida e profissionais. Muitos desses aspectos serão discutidos nos próximos capítulos deste trabalho.

3 O TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, faz-se uma breve análise sobre a Educação Física Escolar, com o intuito de se compreender a formação e o trabalho do professor dessa disciplina, e identificar, na contemporaneidade, os processos de intensificação do seu trabalho e de seu adoecimento. Faz-se necessário remontar a constituição da Educação Física como disciplina e, a partir daí analisar, o trabalho do professor e sua atuação nesse ofício. A Educação Física é uma área do conhecimento constituída, inicialmente, sob o respaldo da Medicina e que ao longo dos tempos vem traçando uma caminhada na qual as preocupações com a saúde e a higiene dos alunos(as) foram dando espaço a outros objetivos educacionais, como a formação de um cidadão crítico e autônomo. Ao mesmo tempo, foi se constituindo e transformando o papel do Professor de Educação Física, não apenas por causa das transformações da própria área, mas também pelas ocorridas nos setores societário e produtivo. Expõe-se, assim, neste capítulo, a trajetória desses professores, explicitando suas características e condições de trabalho, saberes e práticas, buscando compreendê-los, a partir das demandas contemporâneas, refletindo sobre o que dele se espera no campo da Educação Física, quanto em uma dimensão maior, isto é, do Estado e da Sociedade.

Para tanto, faz-se necessária, uma breve introdução à Educação Física Escolar, seu desenvolvimento, assim como, o processo de profissionalização/formação de seus professores.

3.1 A Educação Física escolar: construção histórico social

A Educação Física escolar vem passando por mudanças ao longo do tempo, de acordo com os princípios demandados pela sociedade e pelas diferentes determinações normativas, sobretudo com as inseridas nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições escolares. Essa é uma reflexão que se orienta, necessariamente, pelo processo de constituição da Educação Física como componente curricular da Educação Básica.

Inicialmente, denominada *Gymnastica*, seu reconhecimento como componente curricular, foi motivado por um conjunto de fatores determinados pela emergência de uma nova ordem social na Europa, vivenciada nos séculos XVIII e XIX, especialmente, fundamentada nos conhecimentos da Medicina e da Biologia, no momento em que se consolidava a instauração dos Estados Nacionais. Nesta perspectiva, o ideário de constituição

da sociedade civil, exigia uma nova forma de lidar com o corpo e conceber a vida, pautada na conquista individual do organismo sadio e na vontade disciplinada (SOARES et al., 1992).

Nesse contexto, a ciência moderna destacou a importância do movimento, como forma de promoção da saúde. O corpo passou a ser entendido como uma estrutura mecânica, passível de ser conhecido no seu funcionamento, mas também controlado e aperfeiçoado por meio de processos educacionais. (BRACHT, 1999).

No final do século XIX, a Educação Física foi incorporada ao currículo do ensino secundário brasileiro, sob a forma de exercícios ginásticos, esgrima e evoluções militares. Sua inserção no currículo do curso primário em 1906 foi motivada pela ideia de que ela seria capaz de higienizar e disciplinar os corpos das crianças que frequentavam as escolas, buscando-se, a consolidação de uma nova ordem escolar, além do preparo dessas crianças, para a vida no meio urbano e para o trabalho (VAGO 2002).

As mudanças econômicas e sociais foram intensas nas décadas iniciais do século passado. A necessidade e a pressão pelo desenvolvimento se instauraram na sociedade, principalmente, nas décadas de 1920 e 1930, marcadas por diversas manifestações, como a Revolução de 1930, e o Movimento Educacional conhecido como a Escola Nova. (ALVES, 2008). Assim, o modelo educativo dessa época, trazia características que configuravam as tensões dessas mudanças sociais, econômicas e que se refletiam nas ações dos educadores, profissionais docentes.

Nesse contexto, à Educação Física caberia moldar moralmente e fisicamente as crianças e jovens, nas escolas. Além disso, segundo Mendes (2000), o professor deveria ser um exemplo de saúde e robustez física, perante a sociedade, na qual representaria um ideal de humano forte, saudável e higiênico.

A Educação Física vem participando de projetos educacionais, idealizados por diversas instituições, dentre as quais o Estado, o exército, a medicina, a escola, a igreja e a indústria. Ao longo do século XX, esses projetos foram orientados por expectativas, em torno de suas possibilidades de intervir na educação de crianças e dos jovens, quase sempre com a finalidade de adaptar seus corpos às necessidades sanitárias, morais, cívicas, de controle social, do mundo da produção, dentre outras.

A Educação Física, também, teve seu ensino vinculado às teorias raciais, sobretudo, na passagem do século XIX para o XX, que defendiam um projeto de eugeniação e aperfeiçoamento da "raça brasileira", tida como fraca, doente e inapta para o trabalho. Nessa perspectiva, promover a saúde por meio do desenvolvimento de aptidões físicas, foi o objetivo atribuído à Educação Física, que a acompanha desde sua inserção nos currículos escolares no

século XIX, atravessando o século XX, vinculada à ideia da prevenção de doenças, revelando, uma compreensão reducionista de corpo humano, restrita à sua dimensão biológica.

Entre 1955 e 1961 o Brasil vivenciou anos de significativo desenvolvimento econômico, não autossustentado. A intervenção do Estado e o fluxo de capital internacional proveniente da instalação de indústrias de bens de consumo duráveis e equipamentos, favoreciam esse crescimento. Esse período foi marcado, também, pela concentração do lucro e pela tensão entre uma política de caráter nacional-desenvolvimentista, e este modelo econômico que contava com o investimento estrangeiro, intervindo, diretamente nas chamadas reformas educacionais do período. (ALVES, 2008).

Com o crescimento do parque industrial nacional, cresceu também, a necessidade de mão de obra qualificada, demanda da sociedade, mais escolarização dos trabalhadores, que teve como consequência, o aumento do número de escolas e alunos. Neste período, a educação vai sendo percebida como permeada por desajustes, como altos índices de repetência, evasão, baixa oferta de vagas, ao passo que o discurso economicista, conquistava cada vez mais espaços, e propagava que a educação deveria melhorar.

No âmbito da Educação Física, constatava-se uma concepção que correspondia a uma visão economicista do campo educacional, que se refletiam diretamente nos currículos escolares, criando-se um ambiente favorável à racionalização da educação e à implementação de uma tecnologia educacional, capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas, de modo conveniente à ideologia da segurança nacional e a criação de um “exército de trabalhadores” dominados e preparados. À Educação Física nesse contexto é incorporada, então, à ideia de desenvolvimento e segurança.

Nesse cenário, a prerrogativa era a de que o corpo do trabalhador, que representava a força de trabalho deveria, então, ser submetida à Educação Física, reparadora e disciplinadora. Não é privilegiada, nesse momento, a concepção educacional humanista das primeiras décadas do século, mas uma concepção instrumental e voltada para o atendimento das necessidades do mercado. Expressão maior disso, como evidencia Castellani Filho (1994), foi o surgimento do discurso que apontava a importância das práticas de atividade física nas empresas, a fim de revigorar o homem/trabalhador e aumentar a rentabilidade de seu trabalho.

Nesse mesmo momento histórico, o esporte era visualizado, como elemento importante no contexto brasileiro e que deveria cumprir, além do aprimoramento físico, a tarefa de desviar a atenção do ambiente coercitivo, vivido pelo povo durante a ditadura militar. Assim, o investimento e o apelo feito pelo Estado à prática esportiva foram voltados para a "segurança", promovendo o mascaramento da realidade. Nesse contexto, o professor de

Educação Física ficou incumbido da melhoria da "aptidão física" e da pirâmide esportiva, pois, o esporte nos anos 1960 e 1970 ganhou, cada vez mais, espaço e passou a legitimar a importância da Educação Física, na escola. (BRACHT, 1999).

Concebendo a Educação Física sintonizada com o Esporte, o professor foi, muitas vezes, confundido com um técnico esportivo. A ênfase nos meios de ensinar caracterizava a pedagogia tecnicista, determinavam sua devida formação, e a sua prática pedagógica.

Isso ocorreu não por acaso, mas porque o esporte se organizava em torno de valores semelhantes aos demandados por uma sociedade industrializada: competição, rendimento, resultado, eficiência. Em decorrência, a Educação Física era compreendida como a área responsável pelo estudo e ensino do esporte, ocupando o centro de suas preocupações, desde a formação de professores, até a organização de seu ensino, na escola. Este movimento ficou conhecido como “Esportivização da Educação Física”, que atravessou toda a segunda metade do século XX. É importante destacar, ainda, que os meios de comunicação fizeram o esporte presente, em todos os meios societários, ao mesmo tempo, sua transformação em mercadoria, começou a despertar, em torno dele, grandes interesses, dada a sua potencialidade de produzir lucros e visibilidade. Observa-se que uma radicalização desse movimento, ainda, neste início de século XXI e tudo indica, a sua progressiva expansão.

No período do Governo Militar no Brasil, por meio da política de esportivização nacional, o Governo, ofereceu recursos para que as escolas pudessem se equipar, para o ensino dos Esportes (OLIVEIRA, 2003). As escolas técnicas federais foram as principais beneficiadas com essa política, adquirindo equipamentos e quadras poliesportivas, pois, além de pertencerem à esfera Federal, seguiam diretamente, a pedagogia tecnicista e suas aulas de Educação Física passaram a ser o modelo a ser seguido, nesse contexto. Foi assim que o Governo Militar estimulou e reforçou a ideia de uma Educação Física “Tecnicista e Esportiva”, pois corroborava com sua política e, além disso, fazia-se beneficiário da popularidade que o Esporte trouxe à sociedade, haja vista o futebol que nesse período, conquistou a Copa de 1970.

No percurso da compreensão da disciplina Educação Física como componente curricular da educação básica, no Brasil, é fundamental considerar a legislação federal, por meio do Decreto nº 69.450, que, vigorou entre 1971 a 1996, que concebia essa disciplina como "atividade", que, por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos da educação nacional. (BRASIL, 1971).

De acordo com esse decreto, a Educação Física, tendo como referência a aptidão física dos educandos, só deveria interessar-se por corpos jovens e saudáveis, preferencialmente, os que apresentassem potencial para se tornar atletas ou se incorporarem às Forças Armadas. Assim, estavam dispensados: os maiores de 30 anos, as mulheres com prole, os portadores de qualquer "anomalia", dentre outros; essas dispensas que, lamentavelmente, acabam de retornar à legislação do ensino, como será visto logo adiante.

Na década de 1980, em sintonia com a luta dos movimentos sociais pela redemocratização e renovação pedagógica que afluía no país, ampliaram-se as discussões sobre o lugar ocupado pela Educação Física na escola, tendo em vista a reconstrução de sua proposta pedagógica.

Assim, tanto a LDB de 1996, quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Básica, atribuem à Educação Física o mesmo valor conferido aos demais componentes curriculares, superando o seu entendimento como mera atividade destituída de intencionalidade educativa, conforme constava da legislação em 1971.

Na atualidade, a Educação Física é considerada como área de conhecimento, recebendo o mesmo tratamento, reitera-se dispensado aos demais componentes curriculares, ou seja, às outras disciplinas do currículo da Educação Básica, no Brasil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), também, concebem a Educação Física como componente curricular, responsável por introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal que contempla múltiplos conhecimentos, produzidos e usufruídos pela sociedade, a respeito do corpo e do movimento "com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções, e com possibilidades de promoção, recuperação e manutenção da saúde" (BRASIL, 1997, p. 15).

Essas questões foram em parte contempladas pela referida LDB, que estabeleceu, em seu art. 26: "A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às necessidades da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL, 1996, p.27).

No entanto, a redação desse artigo da LDB sofreu duas alterações; primeiro, incluindo o termo "obrigatório", devido à Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, e, posteriormente, em 1º de dez de 2003, pela Lei nº 10.793, contraditoriamente, desobrigando de sua prática, estudantes que se encontrem em várias situações, conforme consta, a seguir.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole. (BRASIL, 2003).

De acordo com ao analisar essa alteração da LDB, percebe-se que por um lado, ela representa um avanço e, por outro, um retrocesso (MINAS GERAIS, 2005). Avança, ao incluir a Educação Física em todos os turnos de ensino da educação básica, eliminando, assim, a discriminação de estudantes dos cursos noturnos. Retrocede ao explicitado na formulação inicial da LDB, ao considerar que esse componente curricular era essencial, apenas, para alunos e alunas saudáveis, menores de 30 anos, sem filhos e que não trabalhavam.

O processo de reconstrução da Educação Física tem, como desafio, contribuir para uma educação compreendida como um processo de formação humana. Deverá valorizar não só o domínio de conhecimentos, competências e habilidades, sejam intelectuais ou motoras, mas, também, a formação estética, política e ética dos educandos, constituindo, assim, um processo integral de formação humana. (RODRIGUES, 2001 apud MINAS GERAIS, 2005).

Como área do conhecimento, a Educação Física deve tratar das práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Entretanto, não se trata de qualquer prática ou movimento, mas daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, dentre outros, conforme descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2008). Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica.

A participação nesses debates é fundamental para que os professores(as) de Educação Física aprimorem suas possibilidades de atuação, frente aos alunos(as) que apresentam demandas a cada dia mais diferenciadas e desafiadoras. A compreensão da Educação Física como componente curricular conduz à discussão do currículo escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola, exigindo a explicitação de seus fundamentos teóricos, de suas orientações de natureza pedagógica e técnica, no sentido de viabilizar sua concretização e reconhecimento.

3.2 Os Professores e Professoras de Educação Física

Como já exposto, não só a Educação Física escolar vem se alterando, ao longo do tempo, de acordo com as demandas da sociedade, e com a construção da imagem e identidade profissional dos professores(as) de Educação Física é carregada de simbolismos, que vem se construindo histórica e socialmente. Como decorrência de cada período e de cada polo pedagógico, as percepções que são realizadas, em torno do que deveria ser um professor de Educação Física, “*tomam corpo*”, na nossa sociedade.

Algumas características que invadem nosso imaginário se traduzem em um professor saudável, de constituição atlética e forte, disciplinado, corajoso e rígido. Devido aos resquícios de uma Educação Física de cunho médico/higienista, o professor representava para os seus alunos(as) e por consequência para a sociedade, um exemplo de conduta higiênica corporal, sendo modelo para as crianças quando se tornarem adultas e “bem comportadas” corporalmente. (VAGO, 2002)

Posteriormente, no contexto escolar à época, metade do século XX, a importância da força e do vigor da “raça” brasileira, esses ideais eram absorvidos pela sociedade e espelhados nos professores de Educação Física, os quais eram especialistas no conhecimento de um corpo saudável.

Esses aspectos são retomados nos anos iniciais do século XX, e tomam forma também no contexto tecnicista e de progresso de 1950 e 1970, o corpo disciplinado era transmitido por esses professores nas escolas, que deveriam ser fortes e robustos. Sendo assim, em um meio no qual a mecanização e a técnica eram valorizadas, o papel do professor de Educação Física era o de transmitir aos alunos, não somente a eficiência de movimentos, mas também, a disciplina para repetir e obedecer a instruções, seguindo-as “à risca”.

Esse professor, preparado em um ambiente educacional “tecnicista”, trazia consigo a importância da imagem nacional. Além de ter como objeto de trabalho a ginástica, o esporte que ganhou força, fazendo com que ensinamentos, a responsabilidade técnica, a disciplina, a rigidez e a representação de um corpo forte e saudável fossem a tônica de sua atuação escolar.

O esporte ganhou tanta força neste período, que quase “substitui” a Educação Física, que se resumia às práticas esportivas, dentro das escolas. Outro aspecto a ressaltar, é a busca por talentos esportivos, que se tornou a tônica em muitas práticas (BRACHT, 1999). A ênfase na técnica esportiva e no desempenho fez com que os professores(as) representassem os técnicos esportivos das escolas, que poderiam fazer “alavancar” a carreira de algum aluno. Além de “educar” seus corpos, deveriam “descobrir” talentos esportivos. O papel do professor de Educação Física, seguindo pelo viés tecnicista e esportivo ao longo da década de 70, despertou também outros olhares, como os da Psicologia e das Ciências Humanas.

É, nesse contexto, então, que se visualiza o professor de Educação Física voltado para as práticas esportivas executadas de forma precisa, como um apelo à busca pela excelência na técnica, na forma física, em busca de bom desempenho. Visava à formação de indivíduos devotos, no sentido de colocar em formas, padronizar, tanto para o comportamento cívico quanto para a mão de obra industrial, em pleno desenvolvimento na época.

A partir da década de 80, a Educação Física passou por movimentos renovadores e é, nesse contexto, que se pode identificar a concepção conhecida por pedagogia crítico superadora, que representou a repercussão da pedagogia histórica crítica, no campo da Educação Física.

O professor de Educação Física, até meados dos anos 70, não encontrava oposição à perspectiva conservadora que revestia suas práticas. A perspectiva da aptidão física, a esportivização e a ideia de neutralidade da prática pedagógica se constituíam como o ideário da época, e eram os elementos balizadores da formação do professor. Contudo, a partir da década de 80, como vários autores assinalam (BRACHT, 1999; CASTELLANI FILHO, 1994; VAGO, 2002; entre outros), na perspectiva crítico superadora da Educação Física, o objetivo não mais é o aprimoramento das capacidades físicas, ou o rendimento esportivo, mas o de proporcionar aos alunos(as), a apropriação crítica da cultura corporal de movimento.

No que tange ao contexto sociopolítico, a pedagogia histórica crítica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois, defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência, da construção do conhecimento. (BRACHT, 1999). Nessa perspectiva, o professor deverá organizar o processo educativo de tal modo a possibilitar aos alunos(as), a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade. O desafio agora é pensar, como a pedagogia histórico-crítica, em seus aspectos gerais, repercute na Educação Física e na formação, desse, que deverá ser um novo professor.

Nesse novo contexto pedagógico e social, a formação e atuação do professor(a), não poderiam mais ser confundidas com a de um técnico. Demandando-se então, um novo professor, que, agora se vê obrigada a refletir sobre a cultura corporal de movimento e trabalhar com uma nova dinâmica curricular. Assim os professores(as) de Educação Física são desafiados, a desenvolverem uma reflexão pedagógica sobre o conhecimento e representações de mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizados pela expressão corporal, jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica entre outros. (SOARES et al., 1992, p.38).

3.2.1 As Condições de Trabalho

A especificidade do campo de atuação do Professor de Educação Física está centrada no conhecimento da cultura corporal de movimento, como ação pedagógica, impregnada de corporeidade, do sentir, do vivenciar e do relacionar-se. Dessa maneira, faz-se necessário pensar também na especificidade e nas diferenças das condições de trabalho desse trabalhador docente. Os espaços, tempos, materiais, equipamentos e infraestrutura, são elementos fundamentais na composição do que aqui se denomina de condições de trabalho do professor de Educação Física.

Dada à diversidade e às possibilidades de conteúdos e práticas decorrentes da cultura corporal de movimento, objeto da intervenção profissional dos professores(as) de Educação Física, percebe-se, o quanto é complexo estruturar uma “sala de aula”, dotada de adequadas instalações, para as aulas de Educação Física. O espaço, os equipamentos, a iluminação, proteção contra interferências temporais, materiais didáticos como bolas, redes, raquetes, cordas, cones, coletes, etc.; enfim, demandas variadas de materiais e equipamentos, acabam por acarretar à escola, desafios estruturais e financeiros, que interferem no campo político-pedagógico. Todas essas questões apresentam-se com mais um dos desafios enfrentados pelos docentes da Educação Física, que se traduzem, reitera-se, na infraestrutura, consubstanciada nas condições objetivas de trabalho. Como ensinar, quando não se possui o material didático adequado? Como ensinar, quando não se tem espaço e equipamentos necessários?

Embora um dos grandes problemas da Educação Física Escolar esteja pautado na infraestrutura, outra questão que afeta, diretamente, a prática docente dos professores(as) de Educação Física, é o preconceito, que remete a sua imagem social e que foi historicamente construída. A Educação Física Escolar ainda guarda resquícios da época em que, por lei, era apenas uma “atividade”, no currículo escolar (BRACHT, 1997). A busca de adequações, acrescidas, da pouca representatividade e importância atribuída à disciplina nas escolas, vem determinando, muitas vezes, a precariedade da prática docente e das condições de trabalho dos professores(as) de Educação Física, nas escolas.

Tomando como base o trabalho de Mendes (2000), podem-se mencionar alguns fatores que contribuem para a precarização do trabalho docente, especificamente, dos professores(as) de Educação Física.

O professor de Educação Física, apesar da exigência de múltiplas competências que lhe são atribuídas, como formação moral e cívica, caráter higiênico, formação para atuação

como força laboral, desenvolvimento físico e motor, técnicas de ginástica e de esportes, a Educação Física não era reconhecida como componente curricular, mas como atividade secundária na escola, como já exposto. É, no cotidiano da escola, que se percebe o resultado desse processo histórico, quando, por exemplo, essa disciplina, muitas vezes, é considerada como recreação e tempo para recuperação das disciplinas teóricas.

Outro exemplo é que, na década de 30, a Educação Física tinha menor exigência para se adentrar em Curso Superior, exigindo-se somente, o curso secundário fundamental, enquanto que, para outros cursos, era exigido o secundário complementar. Esse fato já refletia a imagem de um professor(a) mais prático e com pouca fundamentação teórica.

Essas questões evidenciam o fato de que as relações interpessoais e profissionais no âmbito escolar, construídos historicamente, influenciaram diretamente, nas condições de trabalho do professor de Educação Física, uma vez que representa o professor de uma área considerada “inferior”, no meio escolar. O Professor é rechaçado e, mesmo entre iguais, profissionais da área de educação, vem se posicionando em desvantagem e em piores condições de trabalho, precisando, a todo o momento, conquistar seu espaço, tempo e recursos.

A atuação do professor de Educação Física depende de processos políticos internos e externos, para que possam lhe ser dadas as devidas condições de trabalho. Seu espaço físico, seu material didático e seu papel perante os alunos(as) dependem de uma condição, não somente financeira e pedagógica, mas também de reconhecimento e de respeito.

Outra questão importante está relacionada à formação do professor(a) de Educação Física. No início do século XX, quando a Educação Física no Brasil se afirmava no contexto educacional, como espaço pedagógico próprio, ela era ministrada por professores, sem formação específica, docentes que buscavam se qualificar para ensinar Ginástica, sinônimo, naquele contexto, de Educação Física.

As demandas por uma formação específica, para o professor de Educação Física vão encontrar espaço, só a partir da década de 30, com a criação de escolas vinculadas às corporações militares. A necessidade da criação desses cursos estava relacionada às necessidades dessas corporações e das instituições educacionais. E também da necessidade de formar indivíduos fortes e saudáveis.

De acordo com Souza (1997), os primeiros Cursos de Graduação em Educação Física no Brasil foram implantados tendo como modelo o currículo determinado pelo Decreto nº 1.212, que criou, em 1939, a Escola Nacional de Educação Física, da Universidade do Brasil. Esse modelo permaneceu até 1962, época em que o Conselho Federal de Educação (CFE)

definiu o primeiro currículo mínimo para a área. O currículo mínimo adotado em 1969 visava tanto à formação do professor de Educação Física com licenciatura plena, quanto a do técnico desportivo, habilitação obtida, simultaneamente, à licenciatura com a inclusão de mais duas disciplinas desportivas.

A partir da aprovação da atual LDB Lei nº 9.394/96, os Cursos de Licenciatura em Educação Física passaram a ser normatizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física, em nível de graduação plena (Resolução n. 7 do CNE/CES e Parecer CNE/CES 058/2004). Essas orientações legalizaram a demanda social para a formação de graduados, superando a tradicional concepção de Educação Física, como *atividade* destituída de fundamentos teóricos e científicos, como definido no Decreto n. 69.450, que vigorou de 1971 a 1996.

Dessa forma, a intervenção pedagógica da Educação Física diz respeito ao processo de formação humana, construção de conhecimentos e práticas corporais sistematizadas e reflexivas, cabendo ao professor(a) a função de mediar o conhecimento e desenvolver as práticas nesse contexto. Amplia-se a complexidade das questões que perpassam o trabalho docente, traduzida na relação educação e sociedade, nos currículos, no Projeto Político Pedagógico, sendo que elas fazem parte do cotidiano do professor(a) de Educação Física, impondo-lhe intensificação de seus trabalhos, devido ao aumento da demanda, especialmente dos alunos(as). Evidências dessas necessidades estão explicitas em:

Todo educador deve ter definido seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta sua prática no nível da sala de aula [...] É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de homem e sociedade que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e sociedade? (SOARES et al., 1992, p.26).

Nessa perspectiva, a formação do professor de Educação Física, que era pautada em um currículo focado nas ciências biológicas, torna-se insuficiente e inadequado. Dessa forma, disciplinas das ciências humanas foram introduzidas no currículo de formação do professor de Educação Física, contribuindo para a valorização e para a ampliação do papel social desse profissional.

3.2.2 A Prática Pedagógica da Educação Física

A Prática Pedagógica é compreendida como uma prática social complexa, que acontece em diferentes espaços e tempos da escola, no cotidiano de professores(as) e alunos(as) que dela fazem parte, especialmente, na sala de aula, mediada pela interação professor, aluno e conhecimento. (CALDEIRA, 2001, p. 87).

De acordo com essa autora, na prática pedagógica, estão relacionados ao mesmo tempo, particularidades e generalidades. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente, sua experiência, sua corporeidade, sua formação, suas condições de trabalho e suas escolhas profissionais; além disso, está ligada aos demais profissionais da escola, suas experiências e formação, além de suas ações segundo atribuições no contexto escolar; ao discente, sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar, suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais.

A partir dessa perspectiva, muitos autores, consideram que a disciplina Educação Física apresenta diferenças, no que se refere ao trabalho docente, apresentando singularidades nos processos e práticas pedagógicas.

Entre as diferentes concepções de Educação Física presentes na escola, neste trabalho, prioriza-se aquela que compreende que cabe à essa disciplina, oferecer aos alunos(as), o acesso aos conhecimentos que dão sentido e significado ao movimento humano. A premissa básica é a de que todos tenham o direito de vivenciar, experimentar e dar sentido pessoal aos conteúdos culturais da Educação Física.

Ao pensar a prática da Educação Física na escola, um dos desafios do ser professor dessa disciplina, é dar conta das diversidades de conteúdos e práticas, mas principalmente, das diferenças apresentados por cada aluno(a), inseridos em um mesmo grupo, em espaços diversos da construção cultural do conhecimento. Nesse sentido, a heterogeneidade está sempre presente, no cotidiano das aulas e o professor(a) é desafiado a todo o tempo, a lidar e trabalhar, com essas diferenças, de todo o tipo: habilidades, deficiências, diferenças de natureza cultural e social, imagens e sentidos de corpos, a obesidade, a indisciplina, a baixa estatura, interesses, interações e experiências.

Não compete, pois, só aos professores de Educação Física reverter tais diferenças, mas sim, de intervir de forma consciente e transformadora, nos diversos contextos socioculturais, que se apresentam na escola. Cabe ao professor(a) de Educação Física, proporcionar aos alunos(as), oportunidades e condições de integração no ambiente físico e social em que estão

inseridos, por meio de conteúdos e práticas significativas e de aprendizados para a vida. É preciso ainda que o professor(as) cuide, para que, às necessidades e interesses dos alunos(as) estejam atendidos em cada intervenção, para que os objetivos do ensino da Educação Física na escola sejam alcançados.

Almeida Júnior (2002), ao pesquisar o cotidiano de professores, em contextos de mudança, identificou saberes construídos pelos docentes, em situações de desafio, enfrentadas no cotidiano. E um dos desafios enfrentados pelos docentes tem sido lidar com demandas e necessidades diferentes, espaço aberto, aula pública, banalização da atividade física pelos meios de comunicação, diferenças de oportunidades e interesses de práticas, exigindo diariamente a construção de novas estratégias, de novas respostas, de novos saberes.

Essa questão é considerada por Darido (1999), que visualiza a ação pedagógica direcionada ao processo de escolarização, encontra-se em fase de construção, carecendo, ainda, de produção de um conhecimento, capaz de contribuir para a produção de estratégias de transformação da atual realidade escolar.

Assim, cabe aos professores de Educação Física escolar tematizar, problematizar, organizar, sistematizar e resignificar as referidas práticas culturais, seus conceitos, sentidos e significados, como conteúdos legítimos a serem abordados em todos os níveis da educação básica. Nessa direção, a prática pedagógica do professor de Educação Física estará em sintonia com a proposta curricular demandada não só por uma escola sintonizada com as interesses societários, mas, também com um projeto de formação integral do indivíduo, que é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.

3.3 Os desafios da disciplina Educação Física no ensino médio

A Educação Física no âmbito do ensino médio deve proporcionar aos alunos(as) conhecimentos sobre a cultura corporal de movimentos, que implicam a compreensão, a reflexão, a análise crítica, a sistematização e as vivências. A aquisição de tal corpo de conhecimentos deverá ocorrer em relação às vivências das atividades corporais, através de objetivos vinculados ao lazer, à saúde, ao bem estar e à expressão de sentimentos. Esses objetivos deveriam ser garantidos a todos os alunos(as), considerando a possibilidade de desenvolvimento de autonomia, na vivência das formas culturais do movimento.

Verenguer (1995), em um dos poucos estudos realizados sobre a formação do professor(a) que trabalha no ensino médio, descreve que o papel da Educação Física é trabalhar com conteúdos que: “propiciem aos alunos pensar suas possibilidades de movimento

e a influência que recebem do contexto social, ampliando seu repertório cultural sem deixar de lado, as experiências que propiciem sua melhora e/ou refinamento.” (VERENGUER, 1995, p.73). Essa autora considera que nesse contexto, o desafio dos docentes é desenvolver conhecimentos que possam embasar as discussões em aulas regulares de Educação Física na escola, para além das práticas esportivas.

Ao investigar especificamente a disciplina Educação Física no ensino médio, encontramos evidências e estudos, que explicitam diversas propostas e abordagens adotadas no âmbito escolar.

Nahas (1997), por exemplo, sugere que a função da Educação Física no ensino médio é formar o aluno para um estilo de vida ativo. O objetivo dessa disciplina deve ser o de ensinar os conceitos básicos da atividade e exercícios físicos, aptidão física e saúde, além de proporcionar vivências diversificadas, levando os alunos a escolherem um estilo de vida mais ativo. O autor ressalta que, esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente, aos que mais necessitam, ou seja, os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e os portadores de deficiências. Neste sentido, foge do modelo tradicional que privilegiava, apenas, os mais aptos e que não atendia às diferenças individuais.

Costa (1997) explicita que os alunos na faixa etária que corresponde ao ensino médio, no nosso contexto de escolarização, possuem uma opinião formada sobre a Educação Física, baseado em suas experiências pessoais anteriores. Se essas foram marcadas por sucesso e prazer, o aluno terá uma opinião favorável à prática da Educação Física, o que favorecerá também, sua participação nas aulas. Mas, se esse aluno, vivenciou situações de insucesso, e de alguma forma, passou por algum processo de exclusão nas aulas ou nas práticas esportivas fora da escola, sua opção será pela dispensa das aulas, com um primeiro discurso justificado por não gostar da atividade. Este autor enfatiza que, um dos maiores desafios do professor de Educação Física no ensino médio, é o de transformar essas opiniões e conceitos pré-estabelecidos sobre a Educação Física, em participação.

Em relação a participação dos adolescentes e jovens nas aulas de Educação Física e também nas propostas curriculares dessa disciplina para o ensino médio, o aspecto legal foi determinante. De acordo com o Censo 2001, a maioria dos alunos(as) do ensino médio no Brasil estudava no período noturno, em torno de 70% desses sujeitos. Durante a vigência da LDB de 1961, Lei nº 4024/61, os alunos do curso noturno, composta essencialmente, por alunos trabalhadores, contavam com um preceito legal, que os dispensavam, dessa disciplina. Se não a solicitavam, voluntariamente, a dispensa, em muitos casos, as direções das escolas os incentivavam a tal prática. Após a aprovação da LDB em vigência, Lei nº 9394/96, o ensino

da Educação Física no horário noturno passou a ser facultativo tanto para os alunos a cursarem, quanto para as escolas a oferecerem. Caso as instituições ofereçam a disciplina, as horas aulas não são contabilizadas, na carga geral do currículo. Talvez por isso, a Educação Física no ensino noturno, em muitas instituições, simplesmente não existe. Desta forma, se considerarmos o Censo de 2001, cerca de 70% dos alunos do ensino médio, são excluídos da Educação Física escolar. Adolescentes e jovens que, dadas às características da faixa etária, apresentam necessidades de formação e comunicação social, certamente seriam os principais beneficiados, pelos conhecimentos e práticas da cultura corporal de movimento, objeto de intervenção da Educação Física escolar.

Além disso, muitas escolas vêm programando as aulas de Educação Física, até para os alunos(as) do período diurno, em período contrário ao das demais disciplinas. Esse fato dificulta as suas participações na disciplina, pois, para os alunos retornarem à escola, muitas vezes, distante de suas casas, ou para aqueles que trabalham, é necessário dispêndio de tempo, recursos e energia o que, muitas vezes, inviabilizam sua prática. A consequência, naturalmente, é um grande número de alunos dispensados, devido a atestados médicos onde estarem trabalhando das aulas de Educação Física.

A dispensa das aulas de Educação Física, reitera-se, é uma questão que merece atenção. Apesar da sua obrigatoriedade em todos os níveis de ensino, ao longo da sua história, como vimos, foi aberta algumas exceções que acabaram por impactar, enormemente, o desenvolvimento da Educação Física na escola.

Ressalta-se que essa disciplina tem interfaces acentuadas, tanto com os códigos de linguagem, quanto com área sociocultural, devendo, assim, ser refletida e discutida sua importância e contribuição para os jovens e adolescentes. Alguns estudos foram desenvolvidos e apresentados, nos quais, se relaciona o ensino médio à Educação Física, que tem levado à reflexão de várias questões envolvendo a mencionada relação, e abordagens.

Daólio (1986) discute a importância da Educação Física para o aluno trabalhador. Em outra perspectiva, há os trabalhos realizados por órgãos públicos, como a CENP (Coordenadoria de Estudos Pedagógicos) que procuram apresentar algumas propostas para a disciplina, no ensino médio. Do mesmo modo, Correia (1996) e Melo (1997) apresentam diferentes propostas pedagógicas para a Educação Física, no nível de ensino em pauta. Verenguer (1995) pesquisou a formação do professor de Educação Física, que trabalha no ensino médio.

Todos esses trabalhos buscam compreender e responder as questões e demandas dessa disciplina no âmbito do ensino médio, contribuindo para a ação pedagógica do professor(a) de

Educação Física, que nesse nível de ensino. O professor de Educação Física encontra-se desafiado, tanto pelas mudanças do papel e da função social da escola na sociedade contemporânea, quanto pela precariedade das condições salariais e de trabalho e, principalmente, por este novo sujeito “jovem e adolescente”, vivente e sobrevivente neste período denominado de pós-modernidade. Alguns desses trabalhos serão apresentados a seguir.

Em um dos primeiros estudos da área, Daólio (1995) procurou mostrar a importância da Educação Física para o adolescente que trabalha em uma perspectiva psicológica. O autor propõe que as aulas de Educação Física para o aluno/trabalhador sejam uma oportunidade para uma atividade pessoal, e enriquecedora, em contraposição ao trabalho. Uma Educação Física que permita ao adolescente conhecer e melhor compreender seu corpo, em oposição ao automatismo que o trabalho, muitas vezes, exige, além de utilizar práticas prazerosas, com oportunidades de convivência e relacionamento em grupo, como contraponto ao estresse e mal estar que podem estar presentes no trabalho.

Esse autor, ao analisar uma proposta para a Educação Física no ensino médio, veiculada pela da Coordenadoria de Normas Pedagógicas de São Paulo (CNP), identifica as características do desenvolvimento dos adolescentes sob os enfoques cultural, cognitivo, afetivo e físico. A proposta metodológica apresentada orienta o professor(a) para os desafios que podem ocorrer nas aulas, traduzidos em questionamentos e conflitos entre alunos(as) e professores(as). Sugere que os alunos(as) sejam sempre provocados, colocando desafios para que os mesmos construam suas respostas. No que se refere aos conteúdos da disciplina para o ensino médio, esse autor, sugere que a Educação Física valorize a contextualização histórica dos esportes, em nível teórico e a promoção de uma aprendizagem, para além do esporte, como por exemplo, a dança.

Correia (1996), a propósito dessa questão, observa que as aulas de Educação Física no ensino médio, deverão partir da ideia do planejamento participativo, considerando como principais vantagens: aumento dos níveis de participação, motivação e valorização dos alunos(as) nas atividades propostas; a repercussão da proposta, perante outros grupos não engajados e menor despersonalização dos educandos. O autor explica que no ensino médio, observa-se um desgaste maior do professor(a), pois se exige a busca e a utilização de recursos materiais e teóricos, diferenciados, além da conjugação de variados interesses, turmas e programações. Estas exigências, muitas vezes, esbarram nas limitações da formação profissional do professor(a) e nas dificuldades de encontrar subsídios teóricos para desenvolvê-las, além dos recursos necessários nos níveis socioculturais, aos objetivos visados.

Em outros estudos, são evidenciados aspectos relacionados às funções da Educação Física para o ensino médio (VERENGUER, 1995; DARIDO et al., 2005). Esses estudos mostram que a Educação Física no ensino médio deveria privilegiar o conhecimento “teórico”, fornecendo elementos para garantir a autonomia e a reflexão do aluno(a), quanto à cultura corporal de movimento, embora, na prática, isto não ocorra, com frequência (DARIDO, 1999).

Muitos são os desafios e propostas para que as aulas de Educação Física se tornem, no âmbito do ensino médio, mais interessantes e com maior participação dos alunos(as). Muitas delas mostram a necessidade de oferecer ampla gama de possibilidades e formas de trabalho, visando o atendimento aos interesses e necessidades dos alunos(as). Como proposta desse estudo, passaremos a analisar esses desafios e efeitos sobre o trabalho do professor(a).

Muitas dessas pesquisas, no que se refere ao professor da Educação Física na escola, têm comparado com sua atuação, com uma situação ideal de ensino, desconsiderando, na maioria das vezes, o que acontece na sua realidade. Entretanto, é preciso levar em conta as limitações e as possibilidades que caracterizam o contexto de ensino aprendizagem da cultura corporal de movimento. É, nesta perspectiva, que se busca analisar as dificuldades que os professores afirmam enfrentar, no seu cotidiano.

Os resultados da pesquisa de Darido (1999) mostraram que a maior parte dos professores(as) revelou que a carência de interesse dos alunos(as), aliada à sua falta de habilidade, são as maiores dificuldades enfrentada em suas atividades docentes.

Outro aspecto relacionado ao ensino médio, que contribui para a desvalorização da Educação Física, nesse nível de ensino, diz respeito ao momento, tempo de vida dos alunos(as), nos quais, é preciso tomar uma decisão profissional. Trata-se de um período, socialmente destinado, à busca e definição por uma carreira profissional. A preocupação em investir no futuro, muitas vezes representado pelo vestibular, vai se tornando uma exigência cada vez maior dos pais e da sociedade para os jovens e adolescentes. Por isso, a prática da Educação Física, quando constante do currículo, fica secundarizada. Este problema poderia ser amenizado, se o professor(a) de Educação Física, apoiado pela escola, reconhecesse e conhecesse a importância e contribuição dos conhecimentos da área, inclusive para o processo de seleção do vestibular. No ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, a Educação Física é um dos conteúdos programáticos da avaliação.

Outro fator que contribui para acentuar a falta de interesse dos alunos(as) diz respeito às grandes diferenças individuais, existentes neste nível de ensino. Influenciados pela mídia e valores que a sociedade impõe ao corpo e aos bens de consumo do Esporte e do Lazer na

sociedade contemporânea, os alunos(as) pensam que já sabem e conhecem o conteúdo proposto e, na maioria das vezes, não querem ou não se dispõem a participar das aulas. Intervenções pedagógicas construídas de forma participativa, como já indicada anteriormente, deveriam fazer parte do currículo dessa disciplina no ensino médio.

Como afirma Franco (1997), o professor não pode deixar de motivar o aluno faz, pois parte da sua prática pedagógica. Essa é uma das pressões sofridas pelo professor(a), e seria importante que a organização escolar criasse uma cultura de valorização da Educação Física, o que não vem acontecendo. A falta de adequada infraestrutura para as aulas de Educação Física, agregada a indisciplina dos alunos(as) são aspectos, apontados pelos professores(as) como causadores de dificuldades e barreiras encontradas na sua atuação docente. Pois, na maioria das vezes, esses aspectos, ameaçam o professor(a) no que se refere ao respeito e reconhecimento de sua prática docente, pois, muitas vezes, somente por meio do regulamento da escola não consegue conter a agressividade e ou motivar este aluno(a).

Além disso, na Rede Particular de ensino, os professores lidam com o aluno cliente, que impõe à relação professor/aluno uma nova configuração, deixando espaços não só para a indisciplina, como, também, para a violência escolar que afeta, hoje, um grande número de professores(as). A propósito disso, em 2009, o Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SIMPRO Minas) divulgou dados de uma pesquisa realizada com 686 professores(as) da Rede Particular de Ensino, intitulada “Rede Particular de Ensino: Vida de Professor e Violência na Escola”, cujo principal objetivo foi o de verificar a percepção dos professores sobre a violência nos estabelecimentos de ensino, do setor privado. Essa pesquisa mostrou que 85% dos professores consideraram a violência como uma forma prepotente, pela qual os alunos tratam os profissionais da escola, por se considerarem clientes da instituição.

Desse modo, é fundamental repensar os valores que regem a sociedade atual e que afetam diretamente o trabalho dos professores na instituição escolar. A questão da indisciplina apresenta-se muito maior, ultrapassando os limites da escola e da ação pedagógica. Entretanto, esta questão não tem sido suficientemente discutida, a ponto de isentar do papel de professores(as), a responsabilidade de lidar e preparar os alunos(as) para o exercício da cidadania, autônoma, reflexiva, ligada aos direitos universais. Estes problemas que se apresentam no trabalho docente, não são de fácil resolução, nem tão pouco, decorrem somente de falhas na prática pedagógica, envolvem lugar que a escola, família, os jovens e adolescentes ocupam na sociedade, além dos valores e crenças morais e culturais das instituições que compõem nossa sociedade.

Nesse sentido, é possível elencar algumas características e formas de trabalho para e com a Educação Física no ensino médio, buscando refletir sobre as demandas, desafios e enfrentamentos dos professores(as), nesse nível de ensino.

Enfatiza-se a questão da prática pedagógica da disciplina em apreço que, perpassa e continua sendo influenciada pelas suas diferentes tendências pedagógicas, tais como: a biológica, a esportivista, a desenvolvimentista, a construtivista, a crítico superadora, que corroboram para a realidade das aulas no ensino médio serem, quase sempre uma repetição mecânica dos programas de Educação Física do ensino fundamental. Em geral, não apresentam características próprias e inovadoras, que considerem a nova fase escolar vivenciada pelos alunos(as), tendo como consequência a falta de motivação, de participação e de significado para suas vidas. A maioria dos alunos(as) tiveram poucas experiências em relação à Educação Física, e essas experiências em geral, não foram marcadas pelo sucesso e pelo prazer, e, assim quando requisitados para a prática da disciplina, o discurso do aluno é do não gostar, ou ela não ser considerada importante.

Uma das propostas possíveis para esse nível de ensino, apresentada por vários estudiosos citados anteriormente, refere-se à concepção de planejamento participativo e à implementação de propostas que abordem, também, as danças, os jogos, as ginásticas, sempre procurando ampliar o leque de opções com a intenção de atrair e incluir o maior número de alunos(as). Além, da proposta de inclusão de conhecimentos teóricos, que por um lado, mostra caminhos possíveis, no enfrentamento dos desafios de participação e importância da disciplina para os alunos. Por outro lado, essas propostas apresentam-se como maior demanda de trabalho e de angústia, decorrente principalmente, da falta de preparo para lidar e preparar aulas sócias, culturalmente e pedagogicamente apropriadas para as demandas requeridas para esse nível de ensino. Demandas essas, provindas principalmente dos alunos(as) que são impactados pelos valores socioculturais em voga na sociedade, sem contar a falta de adequadas infraestrutura e organização escolar, de tempos e espaços apropriados, e de material didático para atender tais objetivos.

3.4 O Professor de Educação Física: trabalho intensificado? Por quais fatores ?

As pesquisas realizadas sobre a Educação Física escolar têm sido centradas nos aspectos e questões pedagógicas, consideradas de grande importância, para a melhoria do desempenho do professor(a). Entretanto, apenas esses aspectos não conseguem responder as

questões que afetam esse trabalhador docente, no que tange a sua prática docente e a relação com sua saúde. As pesquisas sobre o trabalho docente, mais especificamente, de suas relações com o ambiente, com as condições de trabalho e suas interferências na vida do professor, vêm, aos poucos despertando o interesse dos investigadores.

A qualidade de vida no trabalho vem sendo investigada em várias situações e aspectos, contudo, no âmbito da escola os mais recorrentes e que contribuem para este estudo, estão relacionados às condições salariais, e a prática docente. Os resultados encontrados, nessas investigações têm demonstrado a incidência, cada vez maior, da síndrome do esgotamento profissional, do mal-estar e estar docente e do estresse profissional.

O nível de satisfação profissional do professor(a) de Educação Física, vem sendo afetado pela frequente falta de materiais didáticos e pedagógicos específicos da área, constituindo-se em um dos principais fatores de mal-estar entre esses sujeitos. (ANDREWS, 1993). De fato, a carência de materiais limita as oportunidades para promover a diversificação das atividades, fato esse que interfere na qualidade dos exercícios e das práticas, comprometendo as possibilidades da cultura corporal de movimento, além de acarretar a falta de atratividade das aulas e a motivação dos alunos(as). Consequências essas já apontadas como uma das maiores dificuldades dos professores(as) de Educação Física e fator de aumento do estresse.

No que se relaciona às instalações infraestruturais para as aulas de Educação Física, Monteiro (1996) considera que as condições e os locais de trabalho, geralmente, usadas pelos professores(as), necessitam de uma política de maior investimento, para viabilizar melhores condições de trabalho. Assim, para facilitar o trabalho, nas aulas de Educação Física, o autor apresenta três importantes fatores: os dados climáticos, a pluviosidade e os ventos predominantes. Os dados climáticos se referem à necessidade dos espaços de aulas serem agradáveis e capazes de possibilitar a interação entre a teoria e a prática, fundamental para assegurar uma ação pedagógica eficaz do docente de Educação Física. Assim como a pluviosidade, que limita o tipo de instalação, e a dos ventos predominantes, esse fatores devem ser considerados, a fim de aperfeiçoar a utilização dos prédios e espaços na escola para as aulas de Educação Física, sem que sejam expostos, professores(as) e alunos(as) às intempéries do tempo.

Outro fator que tem sido indicado como motivo de insatisfação do professor de Educação Física é o acréscimo de responsabilidades a serem assumidas por ele, na escola. Como se sabe, na atualidade, tanto a família, quanto a sociedade vêm repassado à escola,

responsabilidades no que se relaciona à formação de crianças e jovens, aumentando, assim, o papel da escola e o trabalho dos professores(as).

Na pesquisa realizada, por Santini e Molina Neto (2005, p. 219), com professores de Educação Física que se afastaram de suas atividades laborais, devido à Síndrome de esgotamento profissional, foram identificados alguns fatores que poderiam ter contribuído para o adoecimento: a formação acadêmica insuficiente para enfrentar a complexidade da realidade escolar; a implantação de inovações e Projetos Políticos Pedagógicos que aumentam o trabalho do professor e o distanciam da participação efetiva nos processos de planejamento escolar; a multiplicidade de papéis sociais e profissionais exigidos e exercidos pelos professores de Educação Física, nas escolas; o ambiente de violência urbana e insegurança pessoal, enfrentado pelos professores; conflitos nas relações interpessoais com os colegas de trabalho; condições materiais e objetivas adversas ao exercício de um trabalho de qualidade; e dificuldade de lidar, com as críticas dirigidas pelos diferentes setores da comunidade escolar e local ao caráter e à contribuição da disciplina, para o desenvolvimento do currículo escolar.

De um modo geral, as investigações sobre a Síndrome de Esgotamento Profissional e os fatores associados a ela, em relação aos professores(as) de Educação Física, se destacam a exaustão emocional, a despersonalização e a diminuição da realização pessoal no trabalho, no âmbito do trabalho. Além disso, muitos pesquisadores denunciam os comportamentos agressivos dos alunos(as), o não alcance das elevadas expectativas, emanadas dos pais e a baixa representatividade dos docentes nas decisões da escola, como fatores desencadeadores do mal-estar docente que pode resultar no afastamento temporário ou permanente, do trabalhador docente (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Fatores que podem levar ao adoecimento os professores(as), semelhantes a esses, foram encontrados nos estudos de Gasparini, Barreto, Assunção (2005), entre os quais se destacam as elevadas exigências do trabalho docente, o acúmulo das demandas de atividades laborais, as expectativas de alunos, pais e dirigentes escolares. Esses fatores caracterizam a intensificação laboral e podem provocar vários distúrbios entre eles os psíquicos, que interferem, negativamente, na saúde dos professores(as) em vários aspectos como na saúde vocal, postural e mental (DELCOR et al., 2004), além de diminuir o nível de satisfação e realização profissional (REIS et al., 2006).

Apesar das inúmeras responsabilidades assumidas pelo profissional docente, Andrews (1993), enfocando a realidade do magistério, nos continentes europeu e latino-americano, menciona que o nível de satisfação profissional do professor de Educação Física pode aumentar, de diferentes formas. Entre essas formas existentes no ambiente escolar, o autor

explicita algumas oportunidades como: os contatos profissionais agradáveis com alunos, colegas e pais; o gosto pelo conteúdo ministrado na disciplina; o prazer em trabalhar em ambientes agradáveis e variados, que pode levar a resultados positivos obtidos em equipes esportivas escolares. A motivação e mobilização escolar em torno das práticas corporais e culturais agradáveis e produtivas do ponto de vista do conhecimento; o reconhecimento da importância da disciplina no currículo e no ambiente escolar; o desenvolvimento de diversas tarefas durante a sua atuação e a possibilidade de assumir postos de visibilidade importantes na escola, como gestão e supervisão pode aumentar o nível de satisfação do Professor de Educação Física.

4 A PESQUISA REALIZADA

4.1 Metodologia e Caracterização da Instituição Lócus da Investigação

Para a realização deste estudo foi utilizada uma abordagem metodológica de cunho quanti-qualitativo, que permitiu investigar o trabalho docente, no cotidiano dos professores e professoras de Educação Física e de outras disciplinas do currículo do ensino médio, de uma escola da Rede Particular de Ensino, situada em Belo Horizonte. Foi possível, também, identificar os processos de trabalho e de intensificação, diferenciar as condições e as características do trabalho do professor(a) de Educação Física, em relação às características e às condições de trabalho dos professores das demais disciplinas do currículo, nas dimensões espaciais, temporais e interacionais.

Nesse sentido, a construção metodológica deste estudo está vinculada à realização de uma pesquisa com enfoque qualitativo, considerando que os estudos dessa natureza, segundo Triviños (1995), são indicados para as pesquisas nas quais: a) o ambiente no qual o fenômeno está inserido é visto como fonte direta dos dados da pesquisa. O pesquisador é considerado como instrumento-chave, no âmbito da interligação entre o fenômeno e esse ambiente real e complexo; b) a preocupação do estudo está centrada no processo dos fenômenos pesquisados, não apenas nos resultados, mas também no produto deles decorrentes.

O estudo de caso foi o caminho escolhido para a realização desta pesquisa e ocorreu, tendo em vista a análise interpretativa do trabalho docente de professores(as) de uma escola da rede particular de ensino, no âmbito do ensino médio. O recorte do ensino médio se deu em função da hipótese do estudo que era a de que o trabalho do professor de Educação Física seria menos intensificado do que os outros em função da especificidade de sua prática docente. No ensino médio entram elementos da legislação e das necessidades dos alunos. A escolha do Colégio Águia se deu pelo fato de ser uma escola particular, tradicional em Belo Horizonte que se mostrou aberta ao estudo. Nesse colégio o ensino médio é oferecido no turno da manhã.

Segundo Goldenberg o estudo de caso, possibilita:

[...] uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG 2003, p.33-34).

O estudo de caso é um método oriundo das ciências sociais e, como outras metodologias, apresenta vantagens e desvantagens que devem ser analisadas, considerando-se: o tipo de problemas de pesquisa, as questões a responder e o controle do investigador sobre o objeto de estudo. A preocupação central do estudo de caso “é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Segundo Roese (1998), críticas e indefinições referentes ao estudo de caso são explicitadas pela sociologia contemporânea e se traduzem nas falsas dicotomias, como empirismo x teorismo, técnicas quantitativas x qualitativas. Para esse autor, o que precisa ser compreendido são os limites e as contribuições do estudo de caso para o avanço do conhecimento.

Para Roese,

[...] a principal desvantagem, ou risco inerente ao estudo de caso, é o fato deste método encontrar-se nesta área delicada da pesquisa empírica não empirista, muito próxima da tentação das soluções imediatistas e do senso comum. A principal desvantagem do estudo de caso é que nele as fronteiras entre explicação e a descrição são tênues e de difícil discernimento para o pesquisador. (ROESE, 1998, p. 197).

A opção pelo estudo de caso justificou-se pelas suas possibilidades, e não pelas suas distorções. André (2005) apresenta as seguintes vantagens, relacionadas ao Estudo de Caso na pesquisa educacional:

- a) possibilidade de uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis;
- b) capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural;
- c) capacidade heurística, pelo fato de jogar luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia;
- d) potencial de contribuição aos problemas da prática educacional, ou seja, ao focalizar uma instância em particular e iluminar suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas.

Inicialmente, neste estudo de caso, adotamos como estratégia metodológica uma análise documental realizada com foco em dois principais documentos: o projeto político pedagógico da escola denominado como Projeto Político Pastoral e o Manual do Professor. Estes documentos foram definidos após o contato com acervos e registros da memória do Colégio disponíveis na biblioteca escolar.¹¹ Esses documentos permitiram identificar aspectos ligados à história da instituição, à construção social do colégio e sua importância na formação dos jovens de Belo Horizonte, além de aspectos relacionados à infraestrutura, que influenciaram a organização e as condições de trabalho, vivenciadas pelos professores e professoras do Colégio Águia, na atualidade.

Desta forma a pesquisa abrangeu os professores do ensino médio, das duas unidades da instituição, que foram convidados a participarem. Os dados foram coletados no período de 05 a 31 de outubro de 2011 após a devida autorização da diretoria do colégio. A abordagem inicial foi realizada na sala dos professores, em dias diferentes da semana, sempre no horário do intervalo que tinha a duração diária de 15 minutos entre 09:45 e 10:00 horas. Essa estratégia possibilitou o encontro da pesquisadora, com 29 docentes que lecionavam no ensino médio quando da coleta de dados, que foram convidados a responderem ao questionário. Os questionários foram distribuídos, no primeiro dia de encontro com cada professor(a), após breve apresentação dos objetivos da pesquisa e do questionário. Eles foram recolhidos na semana posterior, juntamente com assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Apenas 14 professores devolveram o questionário respondido, o que representava 48,3% do total de professores(as) do ensino médio. Desses 14 professores que responderam ao questionário, 5 concordaram em participar das entrevistas, que foram realizadas, posteriormente.

Além da análise dos documentos foram disponibilizados questionários para os 29 professores. Assim fizeram parte da pesquisa: 2 (dois) de Educação Física, 1 (um) de Química, 1 (um) Literatura, 1 (um) Ensino Religioso, sujeitos que responderam, também, ao questionário. Essas entrevistas possibilitaram a reconstrução das trajetórias de vida pessoal e profissional desses professores(as), com o objetivo de contribuir para a compreensão de suas práticas docentes, e as suas percepções sobre a intensificação do trabalho docente e seus desdobramentos. Além disso, esses professores(as) relacionaram a intensificação com a

¹¹ Acervo constituído por anuários datados de 1912 a 1921, Caderno de Fotos da Construção e Inauguração do Colégio Águia, além do livro Jornalístico - Uma escola nos trópicos – de José Maria Cançado, encomendado pela direção do Colégio e publicado em 1999, como parte de um Projeto que objetivou registrar, historicamente, a presença do Colégio Águia na sociedade belorizontina.

satisfação e realização do trabalho, em suas vidas. As entrevistas se orientaram por um roteiro flexível, abordando as principais temáticas, referentes a este estudo.

Posteriormente, foi realizada a análise qualitativa dos dados, utilizando-se o Método de Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (2000), esse método pode ser compreendido como um conjunto de técnicas de análise, que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores qualitativos e quantitativos, que permitiram a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção dessas mensagens. Esses elementos deram subsídios para reflexão, revisão e produção de conhecimentos, relacionados à temática desse estudo.

Assim, neste estudo, se fez uma interlocução da pesquisa qualitativa com a investigação quantitativa, por meio da aplicação de um questionário estruturado, que contemplava os seguintes itens: sexo; faixa etária; faixa salarial; formação inicial e continuada; atuação profissional; condições de trabalho; fatores intervenientes do absenteísmo, do presenteísmo e da intensificação do trabalho, que nos permitiu definir o perfil dos professores e professoras do ensino médio, do Colégio Águia, lócus da pesquisa.

O desenho desse perfil permitiu identificar as características do grupo de professores(as) estudados, em função de algumas variáveis predeterminadas, individuais ou do próprio grupo de professores(as) do ensino médio da escola. Ressalta-se que inicialmente, pretendia-se pesquisar todo o grupo de professores pertencentes ao ensino médio, entretanto, e devido aos limites decorrentes da pesquisa de campo, apenas 50% dos professores participaram desta pesquisa.

4.1.1 O Colégio Águia: um pouco de sua história

Esta pesquisa teve como lócus, o Colégio Águia¹², vinculado a Rede Particular de Ensino, localizado na região centro-sul de Belo Horizonte, que possui duas unidades, em bairros distintos. O colégio foi idealizado por um grupo de religiosos missionários da Alemanha, integrantes da Congregação do Verbo Divino (verbitas), que tinham como lema difundir a verdade e acender nos corações, a chama do amor. Os verbitas eram representados, em Minas Gerais, por um grupo de mulheres que atuavam na Santa Casa de Misericórdia, junto a um Colégio da Congregação, destinado a moças, em Juiz de Fora e, mais tarde

¹² A escola escolhida está denominada aqui como Colégio Águia, por considerarmos que este nome, além de preservar a instituição é o nome mais apropriado diante das características e singularidades desse tempo e desse espaço em que foi construída a pesquisa, além de ser o símbolo escolhido pela escola no seu primeiro brasão há quase cem anos.

inauguraram um colégio, também, para moças, na capital. Em 1912, visando o atendimento aos jovens católicos, do sexo masculino na capital mineira, e por determinação do Conselho Provincial Verbita, em um imóvel alugado na região central de Belo Horizonte, o Colégio Águia iniciou seu funcionamento, com 30 alunos matriculados e um corpo docente formado por três religiosos, com ampla formação científica.

Poucos anos mais tarde, em 1917, o colégio foi transferido para um terreno maior, cedido pelo Senador Bernardo Monteiro, pois o espaço do imóvel antigo era insuficiente para atender aos alunos e ao corpo docente, que crescia, a cada ano. Devido à paixão e ao incentivo de um professor vindo da Áustria, Padre Symalla, além das várias disciplinas curriculares, os alunos, apenas homens naquela época, também, se dedicavam a outras atividades, entre elas destacava-se o futebol, que era um esporte que vinha ganhando destaque na capital mineira. Vários alunos do colégio se distinguiram nesse esporte, sendo considerado na época como um “celeiro de craques”, revelando à época, jogadores como Amaury de Castro, que jogou no Cruzeiro, no final da década de 50 e Zuca, que jogou no “Boca Juniores” da Argentina.

No período da Segunda Guerra Mundial, a escola teve que fechar suas portas durante três meses, devido às hostilidades da população por desconfiar que o colégio pudesse ter alguma relação, com os nazistas. Após sua reabertura, a instituição prosperou e por ela passaram alunos que se tornaram importantes figuras no quadro político, se tornando, inclusive Governadores de Minas Gerais, formando, em síntese, uma geração que realizou grandes mudanças políticas no Estado, ao longo da década de 20. Entre eles se distinguiram, Milton Campos, Lauro Horta Andrade, Abgar Renault e Petrônio Magalhães.

O ano de 1952 trouxe mudanças expressivas para o colégio, que teve ordem da Congregação para encerrar com o internato e reformar sua praça de esportes. Essa reforma incluiu a construção de uma piscina suspensa, que era novidade, naquela época. Quase dois anos depois, a obra terminou, e foi inaugurada, com a bênção de Dom Cabral, a primeira piscina suspensa de Belo Horizonte. Nessa época, entra em cena, uma importante figura do corpo docente da instituição, o Padre José Avril, que assumiu o posto de prefeito dos alunos, responsável pelo cotidiano escolar, dando orientação individual e coletiva aos alunos, pela direção religiosa e pela disciplina. Padre Avril foi pioneiro, no campo da orientação educacional. Introduziu e mostrou a importância do relacionamento entre o colégio e as famílias dos alunos. Uma das formas de aproximação que ele utilizou, foi a produção e a distribuição para os pais de circulares que abordavam questões pouco discutidas no âmbito escolar, como sexualidade, orientação existencial e psicológica, inserção do aluno na sociedade. Além disso, abordava temas considerados embaraçosos na época, como desejo

sexual, namoro, desatenção nos estudos, castigos e questões de âmbito religioso. Em 1968, pela decisão do diretor Padre Francisco Xavier, o colégio passou a admitir alunas no nível colegial, devido à crescente demanda de moças que buscavam o estudo de disciplinas científicas, que não eram contempladas, pelas escolas católicas femininas. Devido ao ingresso das alunas, o colégio teve que reorganizar-se, diante das novas exigências, sendo improvisados toaletes femininos e, só mais tarde, elas ganharam um vestiário feminino. Foram contratadas novas professoras, que se juntaram a única docente mulher que ali lecionava Cleury Amaral Gomes D'Assunção, professora de canto orfeônico. Aos poucos, as alunas e as professoras foram conquistando espaço, num ambiente, até então, masculino.

Até o final dos anos 1970, o colégio tinha sido dirigido por padres alemães, depois, o Padre Roscoe, brasileiro, licenciado em Pedagogia pela PUC-SP, assumiu a reitoria e diretoria do Colégio Águia. Roscoe trouxe para a instituição, as ideias do psicólogo e educador norte-americano, Carl Rogers, que se baseavam no lema “Liberdade com Responsabilidade”. O diretor estabeleceu um novo regime de avaliação, pela qual o próprio aluno, conferia um conceito ao seu desempenho, contando com a participação dos docentes, através dos Conselhos de Classe. Outra medida adotada pelo referido padre foi abrir as portas da escola, para os alunos carentes, concedendo cerca de 500 bolsas aos estudantes que não podiam pagar as mensalidades.

Os principais ideais da escola, difundidos desde 1990, se constituem na “Ciência, na Tecnologia e na Fé”, e a partir desses ideais, foram construídos os princípios norteadores do Colégio, que quando da coleta de dados eram assim descritos:

- a) A educação entendida como um processo de descoberta, a realização e a valorização das potencialidades do ser humano, para promover um crescimento harmonioso e global;
- b) A visão dinâmica e ampla do processo ensino/aprendizagem, integrando não só às diversas áreas do conhecimento entre si, mas, também, à vida e à cidadania;
- c) A prática pedagógica, participativa e cooperativa, aberta à manifestação e desenvolvimento das várias aptidões humanas, utilizando-as na preparação para a vida participativa e crítica na sociedade contemporânea;
- d) O processo de avaliação comprometido, a um só tempo, com a verificação do rendimento intelectual, com o crescimento integral do aluno e com a qualidade de ensino ministrado pelo professor, visando sempre o aprimoramento da prática pedagógica;

- e) A integração efetiva da família no processo educativo do Colégio vista como recurso de enriquecimento e consolidação das condições de socialização vividas pelo aluno;
- f) A formação humana e cristã fundamentada na reflexão espiritual e na prática evangélica.

No momento da aplicação da pesquisa, o Colégio possuía em torno de 1560 alunos(as), nos níveis da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Conta com um corpo docente composto por 56 professores e 120 funcionários, e o diretor.

4.1.2 Infraestrutura

O Colégio Águia tem uma sofisticada infraestrutura composta por laboratórios de Química, Física e Biologia, uma fazendinha, que contam com um acervo de instrumentos, como microscópios, vidrarias, lupas binoculares, peças anatômicas em formol e em resina, retroprojetores, entre outros materiais e equipamentos necessários para as práticas dessas disciplinas. Uma pequena fazenda, com várias espécies de animais, plantas e muito espaço para o desenvolvimento da proposta pedagógica, proporcionando aos alunos, vivenciarem, na prática, muitos dos conteúdos, tratados em sala de aula. A sala multimídia é um espaço de multimídia completo e moderno, contendo computadores conectados à internet, aparelhos de DVDs, projetor e caixas de som estéreo, local em que professores(as) e alunos(as) podem desenvolver variadas atividades paradidáticas. Além desse espaço, existe ainda um auditório com capacidade para 400 pessoas, construído em 1928, muito conservado e preservado, mantendo as pinturas da época em que foi construído, fazendo parte do acervo histórico do Colégio Águia, sendo palco de vários eventos e peças teatrais de repercussão nacional. Isso permite aos professores(as) a realização das mais diversas práticas pedagógicas, atendendo a todos os níveis de ensino e disciplinas curriculares.

A instituição disponibiliza e mantém completa praça, para a prática de esportes e para as aulas de Educação Física, nas suas duas unidades. A unidade 1, conta com nove quadras poliesportivas, sendo uma coberta, uma ampla e espelhada sala de dança e teatro, uma sala para lutas, almoxarifado de material esportivo, no qual são guardados e organizados os materiais e equipamentos das mais variadas modalidades esportivas, como, bolas, redes, colchões, bastões, trampolins de ginástica, entre outros, que são disponibilizadas para as aulas de Educação Física e outros eventos de cunho esportivo. É nesse complexo, que ocorrem os

treinos das equipes de futebol, basquete e handebol, formadas por alunos e alunas do colégio e que participam de várias competições na sua categoria. Atualmente, na piscina semiolímpica do Colégio Águia, os alunos têm aulas de Educação Física, natação e praticam atividades pedagógicas dirigidas, havendo, sempre o acompanhamento de um salva-vidas. A unidade 2, conta com 03 (três) quadras poliesportivas e um dos maiores e melhores ginásios poliesportivos de Belo Horizonte. Inaugurado em 1995, o ginásio poliesportivo do Colégio Águia - unidade 2 possui uma moderna tecnologia de absorção de impacto. O piso flutuante, construído em madeira e camadas de isopor, assegura conforto e minimização dos traumas, gerados principalmente em modalidades nas quais os saltos são comuns, como: vôlei, basquete, handebol e ginástica.

FIGURA 1 - QUADRAS POLIESPORTIVAS E PISCINA SUSPensa – UNIDADE CENTRO-SUL 1



Fonte: arquivo Colégio Águia

Foi possível perceber que o Colégio realiza gestão adequada dos seus espaços e equipamento, conservando-os e disponibilizando-os de forma organizada e segura. Do ponto de vista da suficiência, as informações contidas nos documentos consultados não elucidaram essa questão. A mesma foi acrescida ao questionário aplicado aos professores, buscando compreender se esta estrutura é suficiente para todas as disciplinas, com capacidade de atender a todas as turmas e alunos(as) do ensino médio, na percepção desse sujeito e serão expostas na análise dos resultados.

4.1.3 Estrutura Administrativa e de Gestão

De acordo com o exposto pela direção do colégio e descrito no site, o Colégio Águia possui excelente estrutura administrativa, composta por um diretor geral, que responde estrategicamente e institucionalmente pela instituição, em todos os níveis de ensino. Um diretor comunitário, que tem a missão de realizar a interlocução entre os vários setores do Colégio, um profissional que realiza a assessoria da direção, propondo soluções no nível tático-operacional. Este corpo administrativo estratégico conta com as coordenações Educacionais, Discente e Técnico Pedagógico, que deliberam sobre as questões relacionadas ao ensino e a organização escolar.

Além disso, o referido Colégio mantém um departamento de Comunicação, que desenvolve e executa o processo de promoção e divulgação interna e externa da instituição, uma secretaria acadêmica e administrativa, uma tesouraria, uma biblioteca centenária, e um serviço social. Todos estes serviços atendem toda a comunidade escolar, composta pelos alunos(as), pais, professores(as), funcionários(as), e fornecedores de todos os níveis de ensino oferecidos pelo Colégio.

4.1.4 Os documentos consultados

4.1.4.1 O Projeto Político Pedagógico

No documento “Projeto Pedagógico Pastoral”, que representa o Projeto Político Pedagógico estão expresso os compromissos educacionais do Colégio Águia, que se fundamentam em objetivos normativos, culturais e políticos sociais, referentes à educação nacional e se norteiam pelos princípios humanistas e transcendentais que caracterizam a educação verbita. Assim, o documento contempla quatro dimensões fundamentais do fazer escolar:

A dimensão filosófica antropológica procura abrir espaços para a reflexão, para compreender, desenvolver e consolidar posicionamentos que são exigidos, hoje, das pessoas que querem viver de forma sintonizada, com valores humanitários, num contexto extremamente turbulento e com apelos, muitas vezes, contraditórios aos valores cristãos.

A dimensão teológico pastoral, entendida como compromisso com a formação integral do ser humano, despertando-o para a religiosidade, a transcendência e os valores evangélicos, imprescindíveis a uma escola solidária que pratica a inclusão.

A dimensão sociopolítica, considerada como compromisso com a formação do ser humano, para a formação da cidadania por meio da participação, responsabilidade, senso crítico e criativo, fundados na ética, na igualdade, na liberdade e no profundo respeito à vida.

A dimensão pedagógica, expressa, sobretudo, o compromisso com uma ação educativa que busca a construção do conhecimento, da autonomia, das habilidades e das competências fundamentais do ser humano, interagindo cultura, ciência, arte, tecnologia e humanismo.

Assim, objetiva-se formar um sujeito capacitado para o exercício da cidadania e devidamente qualificado, para o trabalho.

Como pressupostos pedagógicos, a escola busca uma maior amplitude de pensamentos e ações como descrito no seu Projeto Político Pastoral:

[...] Mais do que nunca, a sociedade exige que a escola seja capaz de realizar um novo tipo de ação pedagógica, tendo uma nova visão sobre o seu papel e sobre sua maneira de agir, na construção de uma educação, condizente com o contexto atual. (Colégio Águia. Projeto Político Pastoral, 2012, pag. 18)

De acordo com esse documento, essa realidade requer a formação de pessoas bem ajustadas a um mundo, no qual as mudanças são inevitáveis, mas nem sempre previsíveis e desejáveis. Espera-se que o aluno(a) desenvolva, principalmente, a capacidade de aprender a aprender, de forma a tornar-se apto a superar dificuldades e enfrentar situações novas.

Para desenvolver esse Projeto Político Pastoral o professor(a) deve acatar as normas previstas em um manual específico.

4.1.4.2 O Manual do Professor: o trabalho prescrito

O Manual do Professor é um documento normativo, renovado anualmente, pela equipe técnica administrativa, sob a supervisão da coordenação pedagógica do Colégio. De acordo com o coordenador geral, esse documento é entregue a todos os professores(as) contratados e contém todas as orientações, diretrizes e informações necessárias, para subsidiá-los no cumprimento de suas responsabilidades e na organização de seus trabalhos.

Através desse instrumento, o professor tem acesso ao histórico, à missão e à filosofia educacional proposta pela Congregação do Colégio Águia, além de informações sobre a estrutura organizacional da instituição. Os pressupostos pedagógicos, que são pontos de referência para o desenvolvimento de um Modelo Pedagógico e para a definição de metas da ação educativa e avaliação de resultados, são explícitos nesse documento, além da proposta pedagógica, decorrente da concepção de educação, priorizada pela instituição.

Em concordância com o Regimento Escolar, esse Manual do Professor evidencia as expectativas da direção do Colégio, em relação ao cumprimento da proposta curricular, pelos professores. Nesse Manual fica claro que o docente detém a responsabilidade pelo processo de ensino/aprendizagem da disciplina que leciona, garantindo-lhe “autoridade” sobre os procedimentos que julgar adequados, para um melhor aproveitamento por parte dos alunos e alunas.

Por outro lado, o documento em análise, descreve o processo de organização escolar definida pelo Colégio Águia, e que o professor dessa instituição, precisa assumir, respeitando a filosofia adotada pelo colégio, detendo o conhecimento da missão da Congregação do Verbo Divino e das Escolas Verbitas. Além disso, o docente deve seguir a proposta educativa e os objetivos gerais da formação que o colégio pretende proporcionar. Entende-se que o papel do professor que leciona no Colégio Águia, é o de contribuir para a criação de uma autêntica comunidade educacional, pautado, no espírito de comunhão de valores e convicções, dando-lhes vida com profissionalismo, criatividade e testemunho, no contato direto com crianças e jovens.

O Manual dos Professores tem por finalidade, orientar, e informar sobre os deveres dos professores e professoras contratados pelo colégio, além de instruí-los sobre os seus direitos.

Além dos direitos que lhes são assegurados, pela Legislação Trabalhista, combinada com a Legislação do Ensino, o Manual reconhece como direito dos professores: o respeito à sua autoridade e prestígio para o exercício de sua profissão; lecionar de acordo com o programa previamente aprovado pela coordenação pedagógica; liberdade para a formulação do processo de avaliação dos alunos em harmonia com os demais professores da área e considerando as diretrizes da instituição; requisitar todo o material didático que precisar; utilizar-se dos livros, das dependências e instalações e dos serviços auxiliares, respeitando-se os respectivos regulamentos; opinar, no que diz respeito à sua área específica, sobre o planejamento macro (programas e execução, planos de curso, técnicas e métodos utilizados, e adoção de livros pedagógicos); propor à coordenação pedagógica medidas que objetivem o aprimoramento dos métodos de ensino, avaliação, administração e disciplina; criticar, em termos, por meio de representação, a diretoria e demais serviços mantidos pela instituição; e por fim, ser informado e ouvido quando das avaliações de desempenho e por eventuais críticas relacionadas com o desempenho profissional por parte de alunos, pais e outros.

São reconhecidos como deveres dos professores: lecionar de acordo com o calendário e horários estabelecidos; avisar à Coordenação Pedagógica, com antecedência, o não

comparecimento; comparecer às solenidades e reuniões do corpo docente, de pais e conselho de classe; formular e alterar, quando solicitado, instrumentos avaliativos; explicitar os critérios de correção para a ciência dos alunos; corrigir as atividades avaliativas e devolvê-las em até cinco dias úteis após sua realização comentando-as em sala de aula proporcionada assim, novo momento de aprendizagem; registrar em diário a presença e ausência dos alunos além de toda a matéria lecionada; atender às solicitações da diretoria; fornecer à secretaria o resultado da apuração do rendimento escolar e da frequência dos alunos nas datas previstas pelo calendário; tomar parte nos trabalhos de sua competência para os quais for designado; rever no início do ano e em conjunto com os demais professores o plano de curso e submetê-lo a aprovação; escolher os livros didáticos que serão adotados em conjunto com os demais professores da área; propor, por escrito, a aquisição de material pedagógico para suporte ao ensino; zelar pela disciplina em todo o estabelecimento e, em particular, em sala de aula; tratar com cortesia e respeito os seus colegas, alunos e funcionários; servir de modelo de integridade moral para os seus alunos e demais colegas; conduzir os alunos não apenas a aquisição de conhecimentos, mas à maturidade de espírito pela formação de hábitos e capacidade de vencer; ser bom profissional e colega, evitando disseminar o descontentamento e desunião do corpo docente e por fim, primar pela ética de educador referência.

Ao professor são vetadas as seguintes condutas: alterar o diário, sem autorização da secretaria; abonar falta de alunos; aplicar penalidades aos alunos, contrárias à administração, como repreender e retirar o aluno de sala; proferir expressões em desacordo com a dignidade de suas funções; expor o aluno a situação vexatória; ministrar aulas particulares no colégio; dispensar os alunos de suas aulas e marcar ou combinar aulas extras, sem a prévia autorização da coordenação pedagógica.

Em consonância com a lei, o professor perderá o equivalente às aulas não ministradas e ao descanso não remunerado, exceto em casos de motivos justos. Para tanto, a instituição deverá ser avisada com no mínimo 2 horas de antecedência para que possa providenciar substituição. Em casos de atrasos superiores a 10 minutos, a aula será considerada como não dada. No que se refere às faltas abonadas em lei, não haverá descontos.

No Manual do professor, são ainda, expressas outras atribuições dos educadores, associadas ao cumprimento da proposta pedagógica do colégio, em consonância com o Projeto Político Pastoral da instituição, apresentando-lhes mais uma enorme relação de atribuições e responsabilidades, como por exemplo: aplicar os princípios da missão verbalizada em associação ao trabalho pedagógico; estar atento à identidade do Colégio, respeitando-se e valorizando-a de acordo com os princípios éticos; colaborar com os encontros coletivos e

participar dos eventos e confraternizações; conhecer melhor o perfil do aluno, observando e detectando as primeiras dificuldades; desenvolver um trabalho coletivo dentro de uma linha democrática e construtiva; posicionar-se contra qualquer tipo de discriminação; ser assíduo, responsável e comprometido; aplicar estratégias de ensino e aprendizagem flexíveis, participativas/ interativas e inovadoras, valorizando e respeitando as experiências dos alunos; respeitar os direitos dos alunos; estimular a participação dos alunos nos eventos, projetos, comemorações e celebrações; entre outras, que evidenciar a responsabilização direta do professor(a) para com as demandas e necessidades impostas a escola, pela sociedade.

Podemos perceber que algumas tarefas são atribuídas aos professores(as) do Colégio Águia, na forma de sugestão de condutas, como: a disponibilidade para reuniões pedagógicas; contato com a coordenação do segmento, produção de provas e trabalhos com as devidas correções e observações, respeitando-se os prazos estabelecidos; manutenção da organização de espaços e ambientes. Outras formas de controle são percebidas, por meio de orientações relacionadas ao uso de celular, gírias e expressões nas dependências do colégio.

O manual descreve ainda, as normas e procedimentos avaliativos e de registro, que deverão ser considerados para a elaboração das avaliações e questões de provas, com detalhes de regulação. Da mesma forma, descreve: a elaboração dos programas e planos de curso, oferecendo ao professor(a) um instrumento para o planejamento anual das etapas; obrigatoriedade da apuração da assiduidade dos alunos, levando-se em consideração as dispensas previstas no Decreto-Lei nº 1.044 e na Lei nº 6202 (serviço militar e dispensa da prática da Educação Física); confecção dos simulados; processo de avaliação da aprendizagem; análise, registro e verificação de resultados respeitando-se o prazo máximo de 7 dias letivos, utilização de formulário próprio para apresentação, além da utilização de um sistema próprio de gestão acadêmica para o registro das notas; correção gramatical; adoção dos critérios para recuperação parcial e final, aprovação, revisão de avaliação; procedimentos para a participação no conselho de classe e dos registros de frequência, conteúdo lecionado e ocorrências.

Percebe-se com facilidade neste documento a prescrição detalhada e normatizada do trabalho docente. É por meio desse Manual, que o Colégio determina aos seus professores(as) as matrizes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio, o calendário anual de atividades, o calendário específico de provas por disciplinas em cada ciclo de ensino, com exceção das disciplinas de Educação Física e Ensino Religioso. Nesses dois casos, as avaliações deverão ser realizadas durante as aulas. A organização dos horários das aulas por turno e segmento, os critérios para realização de 2ª chamada e realização da avaliação suplementar, recuperação

final, procedimentos para a liberação dos alunos após o término das provas, são determinados no manual e de forma igualitária para todas as disciplinas.

De acordo com Santos (1989), as formas como estão definidos os diferentes procedimentos nas instituições escolares, a estrutura organizacional, condiciona e determina a prática docente. Isto significa que, em seu trabalho, a prática docente, a atuação e a autonomia do professor são limitadas por estes procedimentos. Os limites, as restrições estão representadas na própria forma de organização do trabalho e na organização escolar. Hypólito (1994, p. 4) considera que vem ocorrendo uma “modernização” de funções exercidas nas escolas, na máquina burocrática e nas relações de poder. A racionalização administrativa e hierárquica de funções induz a um modelo técnico-burocrático, que ocasiona a fragmentação do trabalho e do saber. Isso acarreta um forte controle sobre o processo do trabalho e a perda de autonomia, fatos percebidos na explicitação de tarefas e responsabilidades atribuídas aos docentes do Colégio Águia, contidas no Manual do Professor analisado.

No que diz respeito à avaliação de desempenho do professor, o documento, disserta que a avaliação ocorrerá durante todo o ano letivo, sendo sistematizada ao final da segunda etapa. Ainda, são indicados critérios de avaliação como parâmetros a serem observados: fidelização à filosofia do colégio; atualização pedagógica, cumprimento dos prazos para a entrega do material pedagógico; envolvimento com os projetos e participação efetiva nos eventos, reuniões, palestras e congressos; relacionamento interpessoal e capacidade de trabalho em equipe; relacionamento professor/aluno além da definição e cumprimento das metas propostas para o desempenho dos alunos.

Historicamente, tem ocorrido reestruturação, do trabalho dos professores, ligando-o a resultados mensuráveis, associados, à avaliação de desempenho, característica evidenciada, no Colégio Águia, como demonstra a análise desse documento. Percebe-se, no caso estudado, que os professores não gozam mais de autonomia, em relação à forma de realização o trabalho. As prescrições, regulamentações, e as diretrizes sobre os currículos escolares exercem efeito sobre a escola, e sobrecarregam os professores. Autores como (SANTOS, 1992; SÁ, 1986), demonstram bem como as modificações na organização do processo de trabalho escolar, com a parcelarização de tarefas, introdução de recursos tecnológicos, organizacionais, pacotes didáticos, ensino programado, meios eletrônicos, acarretam a alienação, e excluem o professor do controle do processo.

Enguita (2000) compreende que as instruções normativas que padronizam o ensino, e que determinam a organização escolar, fragmenta o trabalho docente, pelas próprias

especificidades das funções e quantidade de disciplinas do currículo escolar, cada qual com suas metodologias e demandas de ensino específicas.

Acrescente-se a este aspecto que, as organizações escolares têm grande responsabilidade social, pois a expectativa da sociedade sobre o seu papel ainda são muito relevantes. Entretanto, a grande questão a ser discutida, diz respeito às mudanças, não só do entorno da escola, mas principalmente dos sujeitos que a compõem, a comunidade escolar, como os pais, professores(as), funcionários(as) e alunos(as). Estes vivem momentos de desestruturação do emprego, renda, tempo de trabalho, lazer e vida social. A família tem um novo papel e estrutura, a era tecnológica e da informação impõe novo olhar sobre o conhecimento, que demandam uma nova ordem e organização escolar, traduzidas, muitas vezes, no aumento de responsabilidades, tarefas e atribuições para os professores. São aspectos, que se refletem nas relações de trabalho escolar e as escolas, muitas vezes, devido à forma como estão estruturadas em seu funcionamento, veem-se sem condições de apresentar as respostas às questões sociais. E é na prática docente, que são esperadas não só a formação e a transformação desses sujeitos, mas principalmente a preparação para esta nova ordem social que nela se integram. Por esta razão, a regulamentação excessiva e a política educativa autoritária, associadas ao acúmulo de funções e papéis, são prejudiciais não só à pedagogia mediadora, que deveria ocorrer na escola por meio do trabalho docente, mas também, a satisfação e bem-estar do professor(a) com relação ao seu trabalho.

5 A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: DADOS COLETADOS PELO QUESTIONÁRIO E ENTREVISTAS.

Nesse capítulo serão realizadas as análises pertinentes à intensificação do trabalho docente dos professores do Colégio Águia possibilitadas pelas estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa. São apresentados os dados coletados por meio dos questionários e das entrevistas, realizados com os sujeitos da pesquisa. Inicialmente identificamos o perfil dos professores e suas condições de trabalho. Em seguida, investigamos por meio das entrevistas alguns aspectos não possibilitados pelo questionário. Assim, identificamos três categorias para a realização das análises aprofundadas: os fatores determinantes do processo de intensificação em diferentes disciplinas do ensino médio, os impactos da intensificação na vida pessoal e profissional dos professores, e em seguida contrastamos com os professores de Educação Física buscando identificar as diferenças e aproximações dos fatores e dos impactos em relação aos demais.

5.1 O Perfil dos Professores do Colégio Águia e suas Condições de Trabalho

Com o objetivo de definir o perfil dos professores(as) do ensino médio do Colégio Águia, sujeitos desta pesquisa foram, no que tange ao questionário elaboradas 58 questões, divididas em 6 sessões, a saber: 1) Perfil do professor, 2) Formação e atuação, 3) Modos de vida e relação com o trabalho, 4) Formação continuada, 5) Condições de trabalho: tempo e espaço, 6) Gestão Escolar. Essas questões permitiram identificar o grupo de docentes, suas condições salariais e de trabalho, os possíveis fatores desencadeadores do mal estar e do adoecimento, suas formações e profissionalizações e, principalmente, os índices e as peculiaridades referentes à intensificação do Trabalho Docente, presentes no trabalho dos sujeitos em pauta.

Responderam ao questionário 14 professores(as) que lecionavam no Colégio Águia, quando foi realizada a coleta de dados para esta pesquisa. A seleção foi aleatória e ocorreu a partir de uma lista, contendo os nomes dos docentes e suas respectivas disciplinas, sendo que 29 foram selecionados para participarem deste estudo, por lecionarem no ensino médio.

Os dados quantitativos coletados e os qualitativos, obtidos pelas entrevistas, foram de grande relevância para a análise deste estudo de caso, pois, permitiram analisar a intensificação do Trabalho Docente e seus impactos na vida pessoal e profissional dos professores(as) estudados. Posteriormente, foi feita uma relação “vis a vis entre os docentes que lecionam Educação Física e os que ministram outras disciplinas a partir do perfil

identificado. Os dados quantitativos, coletados pelo questionário foram tratados segundo os aportes de Estatística Descritiva e se consubstanciaram em tabelas e gráficos, apresentados a seguir.

TABELA 1 - PERFIL DOS PROFESSORES

Sexo	Frequência	Porcentagem
Feminino	7	50%
Masculino	7	50%
Total	14	100%
Idade		
Até 24 anos	0	0%
De 25 a 29 anos	1	7%
De 30 a 39 anos	5	36%
De 40 a 49 anos	5	36%
De 50 anos ou mais	3	21%
Total	14	100
Estado Civil		
Solteiro	2	14%
Casado	10	71%
Viúvo	0	0%
Separado	0	0%
Divorciado	2	14%
Outro	0	0%
Total	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

Em relação ao gênero do grupo de professores(as) pesquisados, a Tabela 1 evidencia um equilíbrio no quantitativo entre homens e mulheres, pois 50% dos sujeitos eram do sexo feminino e 50% do sexo masculino.

Estes professores, em sua maioria, estavam posicionados na faixa etária entre 30 e 49 anos de idade. A Tabela 1 mostra que 72% dos respondentes se encontravam nessa faixa etária. A mesma Tabela, demonstra ainda, que a maior parte dos professores pesquisados era casada. Em relação ao estado civil dos docentes do Colégio Águia, foi constatado que 71% eram casados, enquanto os outros respondentes eram solteiros ou divorciados.

TABELA 2 - PERFIL DOS PROFESSORES: FILHOS

	Frequência	Porcentagem		Frequência	Porcentagem
Sim			Quantos?		
	8	57%	1	3	38%
			2	2	25%
			3 ou mais	3	38%
Não	6	43%			
Total	14	100%			

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011.

Dos 14 professores(as), respondentes do questionário, 8 tinham filhos, sendo que 3 tinham, apenas, um filho, o que equivale a 38% do total. Sendo que 2 tinham, dois filhos, 25% do total e 3 tinham, três ou mais filhos, o que representa 38% do total. De acordo com os dados da Tabela 2, a outra parcela de professores(as) pesquisados não tinha filhos, que correspondente a 43% do total. Os dados referentes ao número de filhos são importantes, para se compreender a estrutura familiar, a responsabilidade de sustento dos filhos (as) e tempos disponibilizados aos cuidados para com eles.

TABELA 3 - PERFIL DOS PROFESSORES: RENDA

Salários mínimos	Individual		Familiar		Na escola	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Até 1 SM	0	0%	0	0%	0	0%
Até 2 SM	0	0%	0	0%	1	7%
Até 3 SM	0	0%	0	0%	2	14%
Até 4 SM	2	14%	0	0%	3	21%
Até 5 SM	3	21%	1	7%	2	14%
Acima de 5 SM	8	57%	12	86%	5	36%
Sem resposta	1	7%	1	7%	1	7%
Total	11	100%	14	100%	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A Tabela 3 mostra a renda dos docentes participantes da pesquisa, nas categorias individual, familiar e a que os professores(as) recebiam, especificamente, no colégio pesquisado. Entre esses professores(as), nenhum declarou que tinha renda até um salário

mínimo, nas três categorias explicitadas, a maioria tinha renda acima de cinco salários mínimos em todas as categorias, individuais 57%, familiar 92% e na escola 38%. Observa-se que as maiores rendas foram evidenciadas na categoria familiar e individual, entretanto, ainda que a maioria possuísse uma renda entre quatro e acima de cinco salários mínimos na escola, esses percentual representava apenas, 38% do total. Nesse caso, pode-se inferir que a renda dos professores(as) deste estudo, possivelmente, era complementada com o trabalho em outras instituições ou, então por familiares. Na Tabela 3 observamos que na escola, 23% dos professores(as) do Colégio Águia tinham renda até três salários mínimos; 38% até cinco salários mínimos, e, apenas, 38% se situavam acima de cinco salários mínimos, percentual significativamente inferior, se comparado aos das outras categorias, com a mesma faixa salarial. Um dos professores(as) participantes da pesquisa, que representa 8% do total, absteve-se de responder às questões referentes à renda.

Em relação à formação acadêmico/profissional dos professores submetidos ao questionário, pode-se destacar que a maior parte possuía formação em Cursos de Licenciatura. Dos 14 respondentes, apenas um, possuía Magistério de Nível Médio, e um tinha formação em Bacharelado, o que representa 7% do total, respectivamente.

TABELA 4 - FORMAÇÃO: ULTIMA FORMAÇÃO

	Frequência	Porcentagem
a) Magistério de nível médio	1	7%
b) Bacharelado em:		
Biologia	1	7%
c) Licenciatura em:		
Geografia	1	7%
Matemática	2	14%
Biologia	1	7%
Educação Física	2	14%
História	1	7%
d) Pós - graduação lato-sensu (Especialização)	4	29%
e) Pós - graduação stricto-sensu (Mestrado)	1	7%
f) Pós - graduação stricto-sensu (Doutorado)	0	0%
TOTAL	14	100%

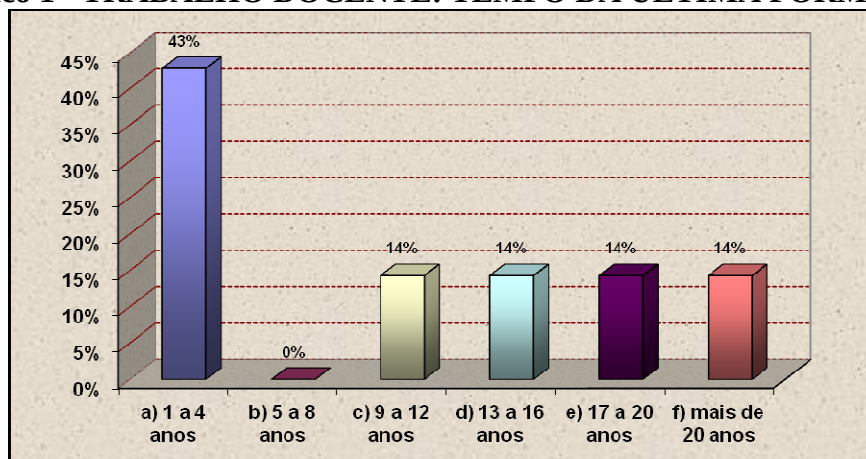
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A tabela 4 apresenta a ultima formação dos professores(as) pesquisados, e indica que 50% deles tinham formação em licenciatura, cinco informaram ter dado continuidade aos estudos, sendo que desses, apenas um, possuía mestrado, na área. Pode-se perceber que, apesar das boas condições salariais tanto no nível individual, quanto no familiar, poucos

docentes declararam possuir Especialização, ou seja, Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, evidenciando assim que a maioria não deu continuidade à formação inicial.

O tempo de formação de professores(as) é um indicativo importante para análise da formação inicial e continuada. Algumas investigações têm abordado essa temática (SILVA, 2003; SOUZA NETO, 2005; MARTÍNEZ, 2000) procurando estabelecer a relação entre a formação inicial e a inserção no mercado de trabalho. Esses estudos têm mostrado que muitos professores(as), ao ingressarem na profissão, assumem responsabilidades profissionais, cada vez mais crescentes, para as quais, muitas vezes não se sentem devidamente preparados, somente, com a formação inicial, e assim, ela deve ser complementada, pela formação continuada.

Gráfico 1 - TRABALHO DOCENTE: TEMPO DA ÚLTIMA FORMAÇÃO



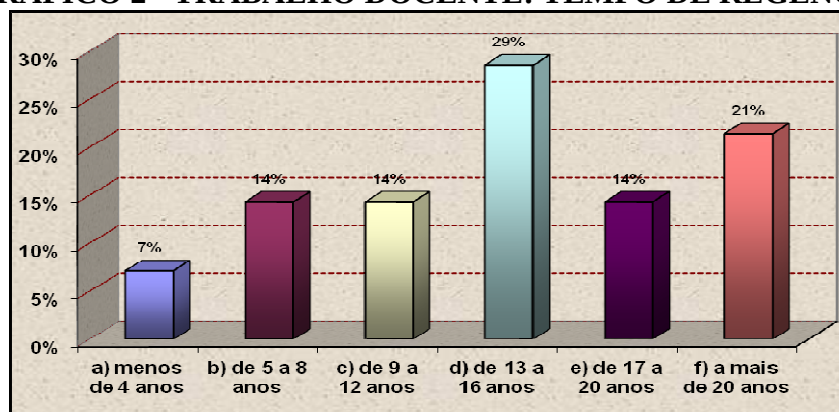
Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

O Gráfico 1 mostra o tempo de docência dos professores(as) pesquisados, e, assim, 43% tinham entre 1 a 4 anos de conclusão da última formação, sendo esse, o período mais recorrente entre os pesquisados. A maioria dos professores(as) pesquisados estava posicionado entre 9 e 20 anos e acima de 20 anos de conclusão da última formação, o que corresponde a 14% em cada uma das faixas de tempo, ou seja, 9 a 12 anos, 13 a 16 anos, 17 a 20 anos e acima de 20 anos. Com base nesses dados, pode-se afirmar, que muitos dos professores(as) pesquisados do Colégio Águia, eram recém-formados, e outros tantos, estavam há muito tempo na instituição, isto é, há mais de nove anos, contudo, sem adentrarem na educação continuada.

O trabalho docente tem sido intensificado nos últimos tempos e algumas características dos perfis dos professores(as) são indicativas para a análise e a determinação dessa intensificação. A qualidade da formação inicial e as oportunidades de formação

continuada são importantes aspectos para essa análise, assim como, a experiência no campo da prática docente, determinada pelo tempo de regência, pelo número de disciplinas lecionadas, pelos turnos de trabalho, pelo número de instituições e pelas modalidades de educação nos quais os professores(as) atuavam.

GRÁFICO 2 - TRABALHO DOCENTE: TEMPO DE REGÊNCIA

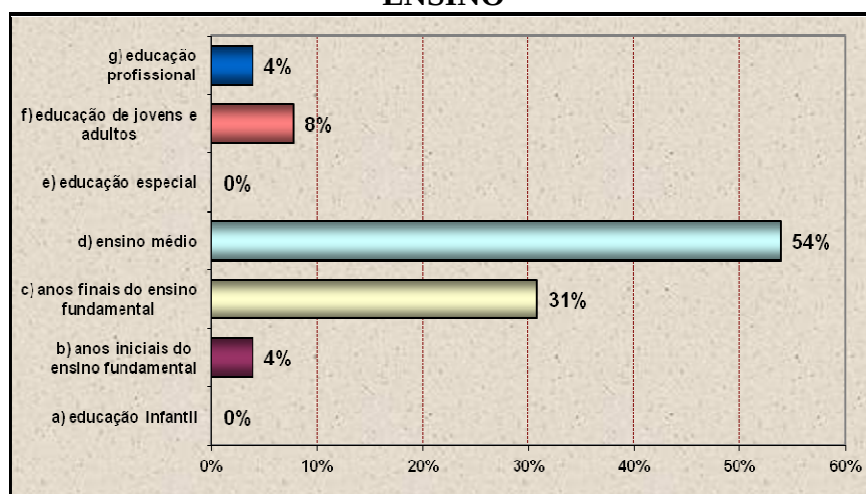


Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

De acordo com os dados coletados pelo questionário, observa-se que 100% dos professores(as) pesquisados do ensino médio, do Colégio Águia, se declaravam regentes de turma.

Em relação ao tempo de regência, representado do Gráfico 2, a maioria dos professores(as) pesquisados tinha entre 13 anos e mais de 20 anos de regência, o que representa 64% do total. Entre esses, a maior parte, (29%) tinha de 13 a 16 anos de atuação, e 21% possuíam idade superior a 20 anos. Percebe-se ainda que, apenas, 7% do total, um sujeito, declarou possuir menos de 4 anos de docência. Com base nesses dados, pode-se inferir que a maioria dos professores(as) participantes da pesquisa, era constituída por professores(as) experientes, isto é, que possuíam muitos anos de regência.

GRÁFICO 3 - TRABALHO DOCENTE: DOS NÍVEIS E MODALIDADES DE ENSINO



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

Em relação aos níveis e modalidades de ensino, nos quais os docentes trabalhavam, o Gráfico 3 evidencia que a maioria dos professores(as) pesquisados, 54%, atuava, apenas, no nível de ensino médio, e 31% nos anos finais do ensino fundamental, que totalizam 85% do total pesquisado. O Gráfico 3 registra, que a maioria, 78% dos professores(as) pesquisados, atuava na Educação Básica, sendo que, 4% e 8%, também, atuavam na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos, respectivamente. Atribui-se a esse perfil, à delimitação do estudo, com foco no nível de Ensino Médio, da Educação Básica. Percebe-se, assim, por esses dados, um importante fator que pode levar à intensificação do trabalho docente, ao se constatar que esses professores, atuavam também, em grande número, no ensino fundamental e, em menor escala, mas, não menos importante, em outras modalidades de ensino.

TABELA 5 - TRABALHO DOCENTE: TURNOS, TEMPOS E DIVERSIDADE DE ATUAÇÃO

Número de Turnos	Frequência	Porcentagem
1 (um) turno	1	7%
2 (dois) turnos	9	64%
3 (três) turnos	4	29%
Total	14	100%
Horas de regência por Semana		
Até 10 horas	0	0%
De 11 a 20 horas	0	0%
De 21 a 30 horas	4	29%
De 31 a 40 horas	7	50%
Mais de 40 horas	3	21%
Total	14	100
		(continua)

Número de conteúdos lecionados		
1 conteúdo	8	57%
2 conteúdos	6	43%
3 ou mais conteúdos	0	0 %
Total	14	100%
Concomitância de turmas na regência		
Sempre mais de 1 turma	4	29%
Eventualmente mais de 1 turma	2	14%
Nunca mais de 1 turma	8	57%
Total	14	100%
Tempo de dedicação no planejamento de aulas e correção de trabalhos		
De 1 a 3 horas semanais	3	21%
De 4 a 6 horas semanais	1	7%
De 7 a 9 horas semanais	3	21%
Mais de 10 horas semanais	7	50%
Total	14	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A tabela 5 apresenta a atuação dos professores(as) participantes da pesquisa, no que se refere aos turnos de trabalho, horas de regência, número de conteúdos lecionados, concomitância de turmas e horas dedicadas ao planejamento de aulas e às correções de trabalhos e provas.

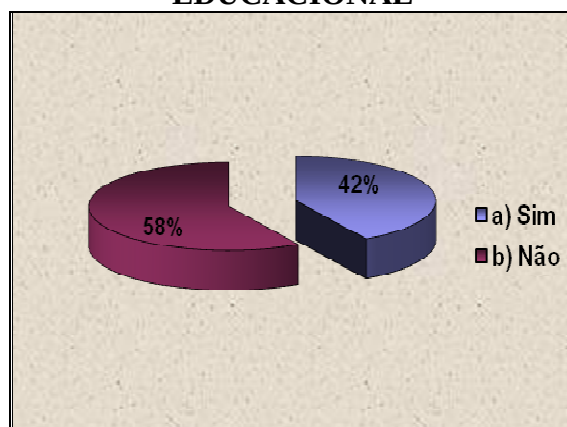
Sobre o trabalho docente e a atuação dos professores(as) participantes desse estudo, a Tabela 5, evidencia que a maioria, 64% dos respondentes, afirmou trabalhar em dois turnos, seguidos por 29% que afirmaram trabalhar em três turnos. No que se refere ao número de horas dedicadas a regência, os professores(as) respondentes informaram que tinham uma grande carga horária de trabalho semanal, sendo que, 29% dos professores afirmaram trabalhar entre 21 e 30 horas semanais; 50% entre 31 e 40 horas semanais, e 21% mais de 40 horas semanais, ressaltando que a maioria, lecionava, apenas, um conteúdo. 43% dos docentes afirmaram trabalhar com dois conteúdos, que somados, à grande carga horária de trabalho, poderiam ocasionar um grande desgaste nas dimensões físicas, intelectuais e emocionais dos professores.

A Tabela 5 evidencia, também, a diversidade da atuação dos professores(as), sujeitos desta pesquisa. Apesar da maioria, ou seja, 57% do total, atuar apenas, com uma turma ao mesmo tempo, seis dos respondentes, declararam que sempre (29%), ou eventualmente (14%), trabalhavam com mais de uma turma, concomitantemente. Ainda que, estes professores não representavam a maioria dos pesquisados, é preciso considerar que essa forma de atuação, além de dificultar a intervenção pedagógica, é uma ocorrência muito significativa

do ponto de vista da escola, evidenciando uma possível insuficiência de recursos e ou organização. Ora, considerando se tratar de uma escola tradicional da Rede Particular de Ensino, esperava-se que o número de professores(as) fosse suficiente, para atender às turmas definidas pela organização escolar, sem sobreposição e sobrecarga para o professor(a). É relevante considerar, que, quanto maior o número de turmas, alunos e conteúdos, maior a diversidade e complexidade da prática docente, que se consubstanciam em um maior número de horas e dedicação demandadas do professor(a) para o planejamento, para a preparação de aulas e avaliação escolar. Nesse sentido, na Tabela 5, explicita-se o tempo de dedicação dos professores ao planejamento de aulas e à correção de provas e exercícios. Assim, 50% dos professores(as) participantes, afirmaram dedicar mais dez horas semanais a essas tarefas, seguidos de 21% dos professores que afirmaram dedicar-se entre 7 a 9 horas semanais e quatro professores(as), entre 1 a 6 horas semanais.

Em relação à carga de trabalho e à diversidade do trabalho docente, o perfil desenhado dos professores do Colégio Águia traduziu-se em uma grande intensificação laboral, em decorrência não só, do número de horas trabalhadas, mas também, do tempo necessário ao planejamento, à preparação e à avaliação das atividades pedagógicas.

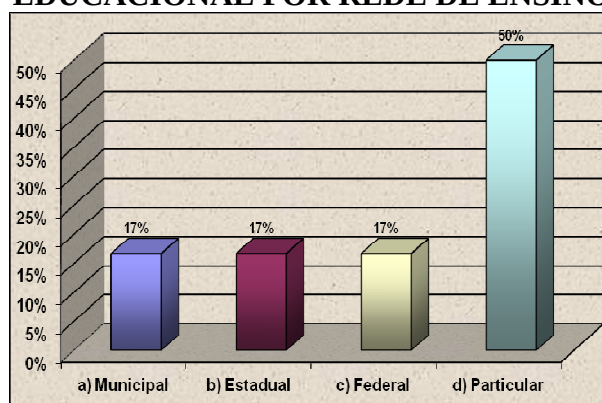
GRÁFICO 4 - TRABALHO DOCENTE: OUTRAS ATIVIDADES NA ÁREA EDUCACIONAL



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

O Gráfico 4 mostra que 42% dos professores(as) respondentes da pesquisa, desempenhavam outras atividades na área educacional, como supervisão pedagógica, tutorias de ensino a distancia, direção, entre outros. Esses dados, somados a outros fatores já identificados, corroboram para a caracterização da intensificação do trabalho docente, presente no Colégio pesquisado.

GRÁFICO 5 - TRABALHO DOCENTE: OUTRAS ATIVIDADES NA ÁREA EDUCACIONAL POR REDE DE ENSINO



Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

O Gráfico 5 mostra a porcentagem de professores(as) que declararam possuir outras atividades, na área educacional, realizadas em outra Rede de Ensino. Desses, 50% atuavam na Rede Particular, e os outros 50% se distribuíam, igualmente, entre as Redes de Ensino Municipal, Estadual e Federal, ou seja, 17% em cada uma dessas redes, evidenciando a grande diversidade e extensiva carga horária de trabalho dos professores(as) participantes deste estudo.

O tempo de trabalho e de lazer deve ser considerado, ao serem estudados os fatores determinantes da intensificação do trabalho docente. Professores(as) que trabalhavam em dois ou três turnos, como já foi mostrado anteriormente, muitas vezes, com mais de 40 horas semanais de docência, acrescidas com as horas dispensadas para a elaboração e correção de provas, pesquisa, planejamento de aulas, entre outras tarefas, acabam por comprometer, grandemente, o tempo dedicado a outras esferas da vida, como o tempo para a família aos relacionamentos pessoais, o tempo de descanso, o tempo de lazer.

Pesquisadores apologistas das tecnologias informacionais e comunicacionais (TIC) divulgaram artigos e livros nos quais alardearam os artefatos tecnológicos propiciariam tempo maior para o ócio ou lazer além da redução da jornada de trabalho (DE MASI,1999).

Tal previsão, entretanto, se mostrou equivocada, pois a vida privada foi invadida, já não existe mais os limites entre o local de trabalho e o lar. Com o suporte das TIC, o trabalho pode ocorrer a qualquer tempo e lugar, não raro, invadindo o espaço de descanso e o de lazer.

Essa situação traz, como consequência, o desenvolvimento de doenças como a Síndrome de Burnout.¹³ A falta de equilíbrio entre a vida pessoal e a profissional é um dos

¹³ Para Codo (2006, p. 243), as causas da síndrome de burnout são diversas: “Violência falta de segurança, administração insensível aos problemas do professor, burocracia que entrava o processo de trabalho, pais omissos, transferências involuntárias, críticas de opinião pública, classes superlotadas, falta de autonomia,

principais motivos relacionados ao número de trabalhadores da educação estressados e acometidos pela referida síndrome e por outras de variadas etiologias. Sobre essa questão, Santini e Molina Neto (2005) analisam as condições atuais de trabalho que vem levando os indivíduos a alterarem suas necessidades de alimentação, descanso, lazer e relacionamentos pessoais e sociais. O tempo disponível para tais fins está cada vez mais, escasso, intervindo negativamente, na vida pessoal e profissional dos professores(as) participantes dessa pesquisa. Essa situação, se prolongada, pode acarretar, o desenvolvimento de doenças de maior seriedade, ao estresse e o mal estar entre esses professores(as), além do crescente sentimento de desistência do ofício de mestre.

TABELA 6 - MODOS DE VIDA: LAZER

Lazer		
	Frequência	Porcentagem
a) Assiste à Televisão	11	13%
b) Assiste filme em casa DVD	11	13%
c) Vai ao cinema	5	6%
d) Vai ao clube/parque	2	2%
e) Lê revistas/jornais	10	11%
f) Lê livros de auto-ajuda	2	2%
f) Lê literatura (especializada de seu campo de atuação)	6	7%
g) Lê literatura ficcional	4	5%
h) Encontra com os amigos	9	10%
i) Vai ao teatro	4	5%
j) Vai a shows	4	5%
k) Vai a bares e restaurantes	12	14%
l) Praticar Atividades Físicas (academia, esportes, caminhadas, dança, outras)	7	8%
m) Não faz nada	1	1%
TOTAL	88	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

Em relação às opções e as escolhas de lazer dos professores(as) pesquisados, a Tabela 6, mostra uma grande variedade, nos seus hábitos de lazer: 12% frequentavam bares e restaurantes, 11% informaram que assistiam televisão, 11% afirmaram que assistiam filmes, em casa. Outros docentes mencionaram que liam revista e jornal, totalizando 10%. Apenas 7% do total de professores participantes desta pesquisa, mencionaram realizar atividades e ou exercícios físicos. Pode-se perceber que a maioria dos professores(as) pesquisados, optava por atividades em casa, mais acessíveis financeiramente e que demandavam menos tempo. Chama

salários inadequados, falta de perspectivas de ascensão na carreira, isolamento em relação a outros adultos ou falta de uma rede social de apoio, além de preparo inadequado, são fatores que têm se apresentado associados ao burnout”.

atenção, o pequeno número de professores(as), sujeitos dessa pesquisa, que declararam praticar atividades físicas e de lazer.

De acordo com Nahas (2010), a prática regular de atividades e ou exercícios físicos nas várias dimensões da vida cotidiana como trabalho, lazer, lar, e nos deslocamentos, ajudam a diminuir a incidência dos fatores de risco a saúde, associados ao estilo de vida, como por exemplo: o sedentarismo, o sobrepeso e a obesidade, a alimentação e o sono inadequados. Os hábitos de vida e de lazer dos professores pesquisados mostram a exposição de risco à saúde e ao desenvolvimento de doenças crônico degenerativas e não transmissíveis, como o estresse e doenças coronarianas.

TABELA 7 - MODOS DE VIDA: COMPUTADOR

Local de acesso	Frequência	Porcentagem
a) Em casa	14	61%
b) No trabalho (escola)	9	39%
c) Lan house	0	0%
d) Casa de amigos/ familiares	0	0%
e) Não utilizo	0	0%
f) Outros	0	0%
TOTAL	23	100%
Tempo de uso da internet		
a) De 1 a 3 horas semanais	4	29%
b) De 4 a 6 horas semanais	4	29%
c) De 7 a 9 horas semanais	1	7%
d) Mais de 10 horas semanais	5	36%
e) Não utilizo	0	0%
TOTAL	14	100%
Uso do computador		
a) Pesquisas na internet	11	22%
b) Trabalhar com textos e material para as aulas	12	24%
c) Redes sociais	5	10%
d) E-mail	14	28%
e) Baixar arquivos	8	16%
f) Outros	0	0%
TOTAL	50	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A Tabela 7 mostra que os professores(as) pesquisados do Colégio Águia utilizavam os recursos tecnológicos, não só para diversão, mas também, para o trabalho. A maioria, 61% acessava a internet em casa, e 39% no trabalho. Em relação ao tempo de uso, a maior parte, 36%, acessava a internet, por mais de 10 horas por semana. Os principais motivos apontados pelos professores(as) para a utilização de computador foram: 28% para verificar e-mail, 24% para trabalhar com textos e 22% para preparar material para as aulas, e realizar pesquisas na internet, constatando-se que a maior parte das atividades realizadas por meio dos recursos tecnológicos, era mais relacionada ao trabalho, do que ao lazer e aos relacionamentos sociais.

Sobre as TICs, pode-se afirmar que os professores(as) na atualidade, assim como em outras profissões, têm se utilizado muito, desses recursos tecnológicos, o que muitas vezes, configura-se em um aumento no número de horas e sobrecarga de trabalho. Muitas vezes, os professores(as), não se encontram preparados para a utilização de determinadas ferramentas e softwares para os quais são demandados, desenvolvendo um sentimento de incapacidade e angústia, em relação a determinadas tarefas virtuais que lhes são impostas.

TABELA 8 - RELAÇÃO COM O TRABALHO: ABSENTEÍSMO

Absenteísmo	Frequência	Porcentagem
Faltas ao trabalho		
a) Sim	3	21%
b) Não	11	79%
TOTAL	14	100%
Motivos de faltas ao trabalho		
a) Doença pessoal	4	25%
b) Doença de familiares	5	31%
c) Consultas de rotina	1	6%
d) Problemas pessoais	4	25%
e) Outros Especificar: Cirurgia de coluna; Velório da família.	2	13%
TOTAL	16	100%
Dias de afastamento do trabalho por motivo de doença		
a) Nenhum	7	50%
b) Neste período, não me afastei do trabalho.	2	14%
c) 1 a 2 dias	4	29%
d) 3 a 7 dias	0	0%
e) 8 dias ou mais	1	7%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A Tabela 8 mostra os fatores que caracterizam o absenteísmo que, se traduz no número de faltas ao trabalho, devido a diversos motivos. A referida tabela mostra que, entre os professores pesquisados, a maioria (79%), respondeu que não faltara ao trabalho, no último ano, indicando que o índice de absenteísmo entre esses professores do Colégio Águia era baixo. Conforme evidenciado, as faltas, quando ocorreram entre os respondentes desta pesquisa, somavam em média, de um a dois dias de afastamento. Esse é um comportamento, muito característico, entre os professores(as), devido ao comprometimento com o trabalho e a responsabilidade que é imputada ao professor(a), pois, ao ausentarem, além de sofrerem as penalidades legais, também sofrem pressões psicológicas, por meio de cobranças da comunidade escolar, principalmente, dos pais e dos alunos(as).

Quanto à ocorrência das faltas ao trabalho, os principais motivos apontados, por este grupo de professores do Colégio Águia, foram: doenças de familiares; doenças pessoais e problemas pessoais. Outros motivos, como afastamento para realização de cirurgia e falecimento de membro da família, também foram registradas. Esses dados podem ter relação com o número de filhos, e o tempo que precisa ser dedicado a família, evidenciados na Tabela 2, na página 107 desse trabalho.

TABELA 9 - RELAÇÃO COM O TRABALHO: PRESENTEÍSMO

Presenteísmo	Frequência	Porcentagem
Dias de afastamento do trabalho por motivo de doença (nos últimos dois meses)		
a) Nenhum	7	50%
b) Neste período, não me afastei do trabalho	2	14%
c) 1 a 2 dias	4	29%
d) 3 a 7 dias	0	0%
e) 8 dias ou mais	1	7%
TOTAL	14	100%
Indisposição para trabalhar – número de dias (no último mês)		
a) Nenhum	7	50%
b) Sinto sempre vontade de vir trabalhar	2	14%
c) 1 a 2 dias	5	36%
d) 3 a 7 dias	0	0%
e) 8 dias ou mais	0	0%
TOTAL	14	100%
Indisposição para realização das atividades de trabalho – número de dias (no último mês)		
a) nenhum	7	50%
b) sinto-me sempre com bom ânimo para o trabalho	2	14%
c) 1 a 2 dias	3	21%
e) 3 a 7 dias	2	14%
f) 8 dias ou mais	0	0%
TOTAL	14	100%
Dificuldade de concentração no trabalho – número de dias (no último mês)		
a) Nenhum	3	21%
b) Consigo sempre manter bom nível de concentração	4	29%
c) 1 a 2 dias	5	36%
e) 3 a 7 dias	2	14%
f) 8 dias ou mais	0	0%
TOTAL	14	100%
Dores e desconforto na realização das atividades de trabalho – número de dias (no último mês)		
a) Nenhum	5	36%
b) Não sinto dores/desconforto ao realizar as minhas tarefas	3	21%
c) 1 a 2 dias	4	29%
e) 3 a 7 dias	2	14%
f) 8 dias ou mais	0	0%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

O presenteísmo é um comportamento laboral, geralmente, imputado ao comprometimento com o trabalho, sobretudo, em escolas particulares. Muitas vezes, o professor vai trabalhar apesar de se sentir doente. Está presente, mas não consegue produzir.

As causas mais comuns do presenteísmo estão associadas ao excesso de demanda no trabalho, pressão de tempo, insegurança quanto ao emprego ou ao ambiente de trabalho. Assim o presenteísmo configura-se como importante fator da intensificação do trabalho docente

Esta situação exige esforço extra do professor(a), pois, mesmo não se sentindo bem, cumpre todas as tarefas que lhes são atribuídas, poderá desencadear sentimentos de angústia, estresse e esgotamento físico, além de sintomas como fadiga, enxaqueca, ansiedade, alergias, dores corporais, entre outros processos de adoecimento.

TABELA 10 - RELAÇÃO COM O TRABALHO: INTENSIFICAÇÃO

Número de horas trabalhadas por semana	Horas	
1	44	
1	11	
1	33	
1	6	
3	45	
1	60	
1	50	
3	40	
2	30	
14	519	
Percepção de desempenho coletivo – 0 a 10		
Performance	nº	%
0	0	0%
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	0	0%
7	2	14%
8	5	36%
9	3	21%
10	2	14%
Sem resposta	2	14%
TOTAL	14	100%

(continua)

Percepção individual de desempenho no trabalho		
Performance	nº	%
0	0	0%
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	2	14%
7	4	29%
8	4	29%
9	3	21%
10	1	7%
TOTAL	14	100%

Avaliação de desempenho individual recente – 0 a 10		
Performance	nº	%
0	0	0%
1	0	0%
2	0	0%
3	0	0%
4	0	0%
5	0	0%
6	1	7%
7	2	14%
8	4	29%
9	4	29%
10	3	21%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A reflexão sobre a vida profissional, nos diferentes momentos do trabalho docente, torna-se necessária porque, nem todos os professores, apresentam o mesmo ritmo de trabalho e nem passam pelas mesmas fases ou ciclos de desenvolvimento. De fato, há fatores de ordem social, afetiva e econômica que interferem, diretamente, no desenvolvimento e no relacionamento do trabalho, cuja análise pode auxiliar, na compreensão do nível de desempenho de cada professor (GONÇALVES; PASSOS, 2004).

A tabela 10 mostra o número de horas trabalhadas, incluindo todas as atividades consideradas pelos professores, como trabalho, incluindo assim, o tempo em sala de aula, o tempo de planejamento, de correção de provas e trabalhos, as pesquisas, as atividades extracurriculares como reuniões e eventos, além da percepção dos professores(as) com relação ao desempenho no trabalho, nas esferas individual e coletiva. A maior parte dos professores(as) pesquisados, nove entre quatorze, declararam trabalhar entre 33 a 45 horas.

No que tange ao desempenho coletivo, a maioria, 71% avaliaram que o desempenho era muito bom e ótimo, com escores entre 08 e 10. Na percepção dos referidos professores(as), o desempenho individual era pior, se comparado ao coletivo. 43% se posicionaram entre 6 e 7, na escala do desempenho, e 50% entre 8 e 9.

Um fator importante para a análise e evidencia da intensificação do trabalho docente, na atualidade, é a questão da formação continuada.

De acordo com Bernadete Gatti (2008), no final do século XX, tornou-se forte a questão da formação continuada, em função das mudanças no campo do conhecimento, das tecnologias e no mundo do trabalho.

No trabalho docente, não é diferente. De acordo com Gatti (2008), no Brasil, ampliou-se a importância da educação, muitas vezes, tendo em vista, uma formação precária, sem o devido aprofundamento ou ampliação de conhecimentos para a população. Se a educação é a base da formação e evolução do cidadão, é o professor(a), o principal agente de transformação social. Nesse sentido, faz-se urgente e necessário o investimento na formação continuada, na realização de convênios com universidades internacionais, o investimento na pesquisa e na melhoria do currículo de formação dos professores(as), ou seja, a instauração de uma política educacional que, realmente, dê ao professor(a), reais chances de atuar como agente de transformação social.

TABELA 11 - FORMAÇÃO CONTINUADA

Formação continuada		
Participação, nos últimos 5 anos	Frequência	Porcentagem
a) Sim	7	50%
b) Não	7	50%
TOTAL	14	100%
Oferta da escola, nos últimos 5 anos		
a) Sim	4	29%
b) Não	10	71%
TOTAL	14	100%
Subsídio		
a) Com recursos da escola	3	20%
b) Com recursos próprios	4	27%
c) Por conta da Secretaria da Educação	1	7%
d) Outros	0	0%
e) Sem resposta	6	43%
TOTAL	14	100%
Melhorias salariais e plano de carreira		
a) Sim	0	0%
b) Não	12	86%
c) Sem resposta	2	14%
TOTAL	14	100%
Necessidade e interesse dos professores		
a) Sim	5	36%
b) Não	7	50%
c) Sem resposta	2	14%
TOTAL	14	100%
Formato de realização		
a) Presencial	8	57%
b) Educação a distância	0	0%
c) Outros	0	0%
d) Sem resposta	6	43%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

É interessante notar na Tabela 11, que em relação à formação continuada, apenas 50% dos professores do Colégio Águia, respondentes desta pesquisa, participaram de alguma atividade de formação continuada, nos últimos 5 anos. A maioria, 71%, responderam que a escola, no caso, o Colégio Águia, não lhes ofereceu oportunidade de formação continuada nos últimos 5 anos. Observa-se ainda, que, a maior parte afirmou ter arcado com as despesas e subsídios necessários, para o ingresso e participação em atividades e ou programas de formação continuada.

A Tabela 11 explicita os dados relacionados à política de melhoria salarial e de carreira, a partir da formação continuada, para os professores(as) da escola pesquisada. A grande maioria, 86% do total de professores(as), participantes deste estudo, respondeu que a escola

não possuía um Plano de Carreira e Salarial para os professores(as), e 14% do total, o que corresponde a dois professores(as), não responderam a essa questão.

A instituição de uma Política Salarial baseada na meritocracia, com participação dos professores(as), poderia ser um caminho, para a valorização da carreira, na qual o professor(a) realmente participasse do planejamento e das metas. Critica-se a falta de comprometimento dos gestores das políticas públicas, que não dão continuidade as políticas de sucesso, tiram a base e a consistência da escola, deixando os professores(as) ainda mais vulneráveis e “sem teto”. As políticas públicas refletem, muitas vezes, na orientação da política salarial das escolas particulares, que encontram respaldo para ofertarem baixos salários e não investirem na carreira docente.

TABELA 12 - CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

Instalações físicas	Frequência	Porcentagem
a) adequadas e suficientes	10	71%
b) adequadas, mas insuficientes	4	29%
c) inadequadas e suficientes	0	0%
d) inadequadas e insuficientes	0	0%
TOTAL	14	100%
Materiais e equipamentos		
a) adequados e suficientes	6	43%
b) adequados, mas insuficientes	6	43%
c) inadequados e suficientes	2	14%
d) inadequados e insuficientes	0	0%
TOTAL	14	100%
Instalações físicas – percepção individual de importância para o desempenho do trabalho		
a) Muito importante	11	79%
b) Importante	3	21%
c) Indiferente	0	0%
TOTAL	14	100%
Materiais e equipamentos – percepção individual de importância para o desempenho do trabalho		
a) Muito importante	11	79%
b) Importante	3	21%
c) Indiferente	0	0%
TOTAL	14	100%
Espaço e tempo na escola de dedicação ao estudo e planejamento das atividades pedagógicas		
a) Sim	7	50%
b) Não	7	50%
TOTAL	14	100%

(continua)

Espaço e tempo na escola para o trabalho coletivo		
a) Sim	12	86%
b) Não	0	0%
c) Sem resposta	2	14%
TOTAL	14	100%
Apoio administrativo e operacional da escola		
a) Adequado e eficiente	10	71%
b) Adequado e ineficiente	4	29%
c) Inadequados	0	0%
TOTAL	14	100%
Apoio administrativo – percepção individual de importância para o desempenho do trabalho	Frequência	Porcentagem
a) Muito importante	8	57%
b) Importante	6	43%
c) Indiferente	0	0%
TOTAL	14	100%
Acessibilidade		
a) Sim	11	79%
b) Parcial	1	7%
c) Não	2	14%
TOTAL	14	100%
Acessibilidade da escola – percepção individual de importância para o desempenho do trabalho		
a) Muito importante	10	71%
b) Importante	4	29%
c) Indiferente	0	0%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

Por condições objetivas de trabalho, compreende-se a forma como é organizado o trabalho e disponibilizados os recursos necessários, para o seu desenvolvimento, nas instituições escolares: horários, jornadas, atribuições, formas de remuneração, administração das carreiras docentes, distribuição de turmas, Projeto Político Pedagógico, infraestrutura física e material disponíveis, entre outros aspectos identificados, ao pesquisar a escola, lócus da investigação.

A tabela 12 apresenta a percepção dos professores pesquisados do Colégio Águia, no que se refere às condições objetivas do seu trabalho.

Após serem realizadas as análises sobre as condições objetivas de trabalho, no cotidiano dos docentes da escola estudada, não se pode inferir, com segurança, sobre sua adequação ou inadequação, às exigências de atuação profissional, expressas nas leis e traduzidas nas reformas educacionais no Brasil. Os resultados encontrados e apresentados na Tabela 12 evidenciaram a precariedade, a que se vêm submetidos os professores(as) pesquisados(as).

TABELA 13 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

Condições de Trabalho		
Acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola	Frequência	Porcentagem
a) Sim	13	93%
b) Não	1	7%
TOTAL	14	100%
Participação na elaboração do PPP		
a) Sim	9	64%
b) Não	5	36%
TOTAL	14	100%
Planejamento pedagógico participativo: percepção do professor		
a) Sim	11	79%
b) Não	3	21%
TOTAL	14	100%
Participação no planejamento pedagógico da escola		
a) Sim	10	71%
b) Não	4	29%
TOTAL	14	100%
Percepção individual sobre a importância do conhecimento e participação pedagógica da escola, para o desempenho do seu trabalho		
a) Muito importante	10	71%
b) Importante	4	29%
c) Indiferente	0	0%
TOTAL	14	100%
Funcionamento do Conselho Escolar ou Colegiado no Colégio Águia		
a) Sim	7	50%
b) Não	4	29%
c) Sem resposta	3	21%
TOTAL	14	100%
Percepção dos professores sobre a gestão da escola		
a) Democrática	8	57%
b) Autoritária	1	7%
c) Permissiva	2	14%
d) Indiferente	1	7%
e) Sem resposta	2	14%
TOTAL	14	100%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2011

A tabela 13 mostra que a maioria dos professores(as), 93% do total, respondeu que tinham acesso ao Projeto Político Pedagógico do Colégio, e apenas um, respondeu que não teve acesso ao referido documento. Por outro lado, apenas 64%, indicaram ter participado do processo de elaboração e ou revisão desse documento. Quanto à participação no planejamento pedagógico, a maioria respondeu que participava do processo de planejamento, 10 entre 14,

que corresponde a 71% do total, consideravam essa participação como muito importante, para o desenvolvimento do seu trabalho na escola. Proporcionalmente, os dados indicavam como positivos os comportamentos e as percepções dos professores, em relação ao acesso e à participação nos processos de planejamento e projetos políticos. Contudo, nem todos os professores conheciam e ou participavam da elaboração do Projeto Político Pedagógico.

Alguns autores afirmam que os professores vivenciam um processo de proletarização de seus trabalhos (ENGUITA, 2000), e um dos aspectos da proletarização no trabalho docente, na atualidade, centra-se no individualismo/isolamento do professor, que são reforçados pela própria estrutura escolar. O professor acumulado pelo desempenho de muitas atividades tem pouco tempo para conviver com os colegas, e viabilizar a troca de experiências, ideias, planejamentos e participações coletivas.

A forma consensual de tomada de decisões em uma escola implica, portanto, numa participação e no envolvimento dos sujeitos, que convivem no cotidiano escolar, no qual a autoridade, e o poder não ficam concentrados, apenas, na direção, ou seja, apenas, uma pessoa.

Em relação à gestão democrática, que também é apresentada na Tabela 13, é importante ressaltar que os gestores da instituição lócus da investigação, exerciam funções técnicas e administrativas. Os postos preenchidos por estes gestores permitem que os mesmos, detêm informações, exerce controle e toma decisões.

A gestão do tipo participativa traz desdobramentos positivos nas relações de trabalho. Pode se constituir como um recurso, para minimizar conflitos e resistências, pois parte-se do pressuposto de que os sujeitos do universo escolar devem ser representados nos colegiados escolares, garantindo, que as medidas necessárias para a gestão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas aconteçam de maneira satisfatória, sejam desenvolvidas na escola.

A gestão democrática da educação pressupõe auto-organização dos envolvidos no processo, na qual a participação não seja outorgada, mas conquistada, oportunizando um espaço de luta, no qual os interesses coletivos são debatidos, podendo ocorrer alternativas, que entrem em confronto com as hierarquias de poder e de comando, que são impostas. De acordo com a Tabela 13, apresentada na página anterior, a maioria dos professores(as) pesquisados do Colégio Águia, 57%, percebia a gestão da escola, como democrática, sendo que, dois a percebiam como permissiva e apenas um como autoritária. Dois professores não responderam a esta pergunta, o que corresponde a 14% do total.

O que se pode constatar, a partir da análise dos dados quantitativos coletados, é que o perfil geral dos professores pesquisados é caracterizado: por um equilíbrio entre o número de

homens e mulheres, a maioria casada, faixa etária entre 30 a 49 anos; com mais de um filho em média. A maioria dos professores tinha renda familiar acima de 5 salários mínimos e com mais de um emprego, e de 13 e 20 anos de regência, atuando nas últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio. Esses professores ainda apresentavam grande carga horária e diversidade de atuação. A maioria trabalhava em dois turnos, com 40 horas em média de carga horária semanal, muitas vezes, lecionando em mais de um conteúdo. O tempo médio de dedicação no planejamento de aulas e correção de trabalhos eram de 10 horas semanais, fora do tempo e espaço escolar, considerados como extraclasse. Parte dessa carga horária, de acordo com os dados coletados, era cumprida na Rede Pública de Ensino. Essas últimas características são fundamentais para identificar e compreender o processo de intensificação do trabalho docente, cujos fatores preponderantes são o acúmulo, a sobrecarga e diversificação do trabalho, nos quais, estão expostos os professores (as) pesquisados.

Em relação à formação, a maioria tinha formação em licenciatura. Grande parte dos professores (as) pesquisados, 50% não deram continuidade aos estudos, e possuíam entre 9 e mais de 20 anos de formados.

Os hábitos de vida e de lazer dos professores pesquisados apontavam para a exposição de risco a saúde, se considerarmos que a maioria explicitou que nos momentos de Lazer optavam por atividades consideradas sedentárias, ou com pouco movimento físico. Frequentavam bares, restaurantes, assistiam à televisão, e se dedicavam a leitura. A maioria utilizava o computador em casa, por mais de 10 horas semanais e com fins de trabalho. Preparação de aulas, pesquisas, e para responderem e-mails.

De forma geral os índices de absenteísmo entre os professores do Colégio Águia eram considerados baixos, e quando as faltas aconteciam estavam na maioria das vezes relacionadas ao atendimento familiar, e doenças de familiares. Por outro lado, pode-se considerar que os índices de presenteísmo eram mais significativos. O número de horas trabalhadas pela maioria, como já foi exposto era muito alta, e a percepção de desempenho coletivo era melhor do que a individual, indicando um alto nível de cobrança pessoal e sentimento mal estar relacionado ao desempenho individual.

Em relação às condições salariais e de trabalho o perfil encontrado refere-se a um sentimento de insatisfação, pouca participação nos ordenamentos e organização do trabalho, no Projeto Político Pedagógico, além da inexistência de um plano de carreira e investimento por parte da escola na formação continuada. As condições de objetivos de trabalho no Colégio Águia, de acordo com os dados coletados, eram suficientes e adequadas, principalmente as relacionadas às instalações físicas, materiais, equipamentos, apoio administrativo,

acessibilidade, espaços para encontros, além de que esses elementos foram todos considerados pela maioria de grande importância para o desempenho no trabalho docente. No que tange aos tempos e gestão escolar o resultado é diferente, indicando que nem todos os professores possuíam acesso, tempo e ou autonomia para o estudo e planejamento pedagógico.

5.2 Identificação e Análise das Categorias

Com base na literatura, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado, buscando coletar dados para a construção do objeto em estudo. Esse roteiro encontra-se no apêndice dois, desta dissertação. Foram entrevistados cinco professores, que lecionavam em quatro componentes curriculares do ensino médio do Colégio Águia: Educação Física - um professor e uma professora, Química – uma professora, Ensino Religioso – um professor, e Literatura e Redação – uma professora. Dessa forma, o grupo de professores entrevistados incluía dois homens e três mulheres. As idades deles variavam de 29 a 54 anos e o tempo de experiência, de 06 a 30 anos. Todos tinham jornada integral de trabalho no magistério e todos trabalhavam em escolas particulares, sendo que três deles, além da escola particular, trabalhavam também em escolas públicas.

As entrevistas foram integralmente gravadas e transcritas, e variavam entre 20 a 40 minutos cada uma. Todas as entrevistas transcorram tranquilamente, com indícios de que a pesquisadora contava com a confiança dos professores(as) entrevistados, destaca-se a recomendação explícita, de duas professoras, no sentido de solicitar que e as entrevistas não fossem comunicadas à direção da escola. A análise dos dados conforme foi exposto na metodologia elaborada por Bardin (1977).

Os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os docentes possibilitaram a identificação de três categorias de análises, a saber: a) Fatores determinantes no processo de intensificação em diferentes nas disciplinas do ensino médio; b) os impactos da intensificação do Trabalho Docente na vida pessoal e profissional dos professores destacando os fatores relacionados à saúde e ao adoecimento; c) diferenças e aproximações desses impactos com foco nos professores de Educação Física.

Identificadas às categorias, passa-se minuciosamente apresentar os dados coletados na empiria dialogando com os aportes teóricos, para se proceder à análise de conteúdo, em uma dimensão dialética.

5.2.1 Fatores Determinantes no Processo de Intensificação em Diferentes Disciplinas do Ensino Médio

As entrevistas com os professores (as) evidenciaram percepções sobre a intensificação do trabalho, voltadas para as condições salariais e de atuação profissional, envolvendo as práticas pedagógicas, o acúmulo e a diversificação de tarefas, relações com a temporalidade, reconhecimento social das disciplinas, limites na formação inicial, falta de formação continuada, dentre outros. Esses fatores geram insatisfações com a profissão, muitas vezes, intimamente ligadas à perspectiva de ser professor (a) no contexto contemporâneo.

A professora de Educação Física mencionou que a sobrecarga de trabalho pode ser atribuída ao fato de lecionar em mais de uma instituição. Diz ela:

Sim, meu trabalho é intensificado. Acredito que por causa da sobrecarga de trabalho. Eu trabalho em duas escolas, a outra escola estadual tem uma sobrecarga muito grande de turmas, as turmas são bastante cheias, os alunos são de idade até dez anos que demanda muito da gente, muita energia, muita coisa. [...] (Professora de Ed. Física - entrevista concedida em 25/11/11).

A professora de Química, por sua vez, refere-se a sobrecarga relacionada à quantidade de exercícios e atividades extraclasse:

As tarefas da escola demandam muito tempo, pois, eu tenho que levar prova para casa, tenho que corrigir elaborar atividade, pesquisar e estudar, então, às vezes esse tempo que eu poderia estar com minha família, é destinado ao trabalho, pois, preciso colocar em dia todas as tarefas que a escola me exige, para não entregar em atraso, cumprio todos os prazos. E os professores percebem a pressão. (Professora de Química - entrevista concedida em 21/11/11).

A professora de Redação e Literatura relata sua experiência com as atividades extraclasse e o que elas interferem na sua vida pessoal.

Eu levo trabalho para casa o tempo todo. Olha, se eu saio daqui agora, na hora que eu chegar em casa, já vou corrigir texto até a hora que eu vou dormir. Vou corrigir texto até meia-noite, uma hora da manhã. Só paro porque vou tomar banho, lanchar, colocar uma roupa na máquina, atender ao telefone, só por causa disso. Afeta o familiar porque, por exemplo, minha mãe mora no interior então às vezes eu fico um mês sem ver minha mãe, dois meses. Porque no final de semana eu estou apertada pra corrigir, no outro é sábado letivo, no outro estou mais apertada ainda, e o meu marido, que fica lá, acaba ajudando nas tarefas de casa, mas fica sozinho, não consigo fazer programas com ele. (Professora de Redação e Literatura - Entrevista concedida em 21/11/11).

Percebe-se que outro fator recorrente no processo de intensificação do trabalho e decorrente da sobrecarga traduz-se na falta de tempo dos professores (as). A professora de Educação Física em seu depoimento destacou o tempo gasto com a preparação de aulas, e a de Química extrapola essa posição:

[...] pensaria a questão carga horária de trabalho, deveria ser mais bem dividida. Uma das soluções para determinadas disciplinas seria aumentar o número de professores ou reduzir o número de aulas por professor, mas, sei que muitas das vezes isso para o professor gera um conflito, porque ele precisa e dar mais aulas em função da questão financeira. Assumimos várias atividades, várias funções, porque precisamos de uma remuneração maior. Justamente pelo salário não ser bom quanto deveria. Para melhorar as condições de trabalho dos professores em geral, seria preciso diminuir a carga horária, e aumentar a remuneração. Uma legislação que conseguisse equacionar este problema. Então, eu acho que essa questão de subdividir a carga horária ficaria mais suave. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Percebe-se que a falta de tempo é, na realidade, um problema para os docentes porque não lhes permite investir neles mesmos e nas suas práticas laborais, consequentemente têm pouco tempo para realizar pesquisas, estudos e planejamento de aulas diferenciadas. Segundo Kuenzer, (2000) o professor (a), na atualidade tem tido comprometimento com o planejamento e com a organização do trabalho que são elementos centrais no trabalho docente.

A professora de Redação e Literatura também avalia essa questão, afirmando que a falta de tempo e sobrecarga de trabalho impactam o seu convívio familiar e também nas suas vivências de lazer.

Essas constatações relacionadas à sobrecarga de trabalho e à falta de tempo dos docentes remetem a reflexão de Bianchetti (2007), que enfatiza como a vida privada foi invadida pelas relações com o trabalho na modernidade. Isso não é novo, em se tratando da profissão docente, entretanto, cada vez mais, diluem-se os limites entre o local de trabalho e o lar. [...] “o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar, não raro invadindo o tempo do necessário sono, *full time*, sem direito a hora extra” (Bianchetti, 2007, p. 5). As exigências da vida pós-moderna para a apropriação de habilidades e competências com o trato das tecnologias e da necessidade de acesso à informação tem intensificado, ainda mais, esse ofício.

Compreender esse contexto social e as demandas por ele geradas nos sujeitos provocam, nos professores, a necessidade de repensar a função social da escola e de cada disciplina na construção do conhecimento. Isso remete a outro fator de intensificação do trabalho docente, que é o de conhecer seu aluno e provocar nele a construção de sentidos e

significados, em relação aos conhecimentos requeridos pelos setores societários e produtivos. Sobre essa questão a professora de Química, assim, se expressou:

Quando eu penso no olhar do meu aluno, ele ainda tem um distanciamento muito grande, porque o nível de abstração, dentro de determinados conteúdos, é elevado. Então, por exemplo, quando estou ensinando algum conteúdo, eu tenho que criar estratégias para que o aluno acredite em mim, pois, está muito distante do cotidiano dele. Ou, o que costumo fazer é recorrer a algum modelo, pra que ele crie essa imagem. Então eles ainda vêm essa disciplina como muito difícil, muito complexa. Pensam que é para poucos e não se envolvem. Eu ainda tenho essa dificuldade. Além disso, eles são muito influenciados pela mídia, trazem questões para eu responder, tenho que entrar no mundo deles. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Se as trajetórias docentes são, antes de tudo, trajetórias de trabalho, quando as características dos alunos mudam, o primeiro a mudar é o próprio trabalho docente. Sobre isso comenta o professor de Ensino Religioso:

Sim. Hoje o trabalho se intensifica por várias formas, porque a demanda é muito maior, é outra realidade, é outra cultura, pois, estamos passando por uma transição. Comecei com alunos de um perfil, hoje ele tem outro perfil. Eu fui formado para trabalhar com o aluno daquela época, que mudou demais. Então é intensificado nesse sentido, esse aluno exige muito mais da gente. Pelo avanço tecnológico, e da informação que está muito imediatista. Além disso, percebo que tem a questão emocional, coisa que a gente não observava antes. Antes os alunos eram mais estruturados, mais centrados, e hoje a dispersão é muito grande. Por exemplo, essa questão do celular. Quando eu comecei ninguém tinha celular, hoje a questão do celular está dentro do regimento escolar, de que não pode usar que não pode fazer isso, que não pode fazer aquilo. E o professor gasta muita energia para fazer o controle. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11).

A professora de Redação e Literatura destacou a ênfase dada pela maioria das escolas particulares trata a escolarização como uma mercadoria, o que transforma o aluno em cliente. Essa situação acarreta desdobramentos como evidencia o relato seguinte:

Tem a violência, que está uma coisa absurda, das duas partes, dos alunos e dos professores. E a escola particular ainda vive outra questão que é a do aluno cliente. As escolas particulares enfrentam um desafio grande, estão se definindo, o número de alunos é cada vez menor e elas lá vão ruindo. Primeiro que a educação não é prioridade no país, então os investidores têm mais em que empregar o dinheiro, sem falar na mensalidade que é alta demais nas escolas privadas. E segundo que o governo não oferece nenhum incentivo. Estudar na escola pública hoje em dia é muito mais interessante, pois além de não investir, ainda concorrerem à bolsa. Então, os alunos que estão nas escolas privadas, são aqueles com muitos recursos, que tem acesso a muita coisa, a escola é apenas uma obrigação. (Professora de Redação e Literatura - Entrevista concedida em 21/11/11).

No seu livro “Imagens Quebradas” Arroyo (2004) chama a atenção para essa relação da temporalidade, com a trajetória docente:

Para dar conta dos educandos em seus tempos e em suas trajetórias de formação teremos que vê-las como redefinição dos processos de trabalho docente, o que implica em uma redefinição dos processos de trabalho. É exatamente na condição de trabalhadores (as) que os professores (as) reagem, aceitando ou rejeitando propostas. Frequentemente ouvimos: “os alunos são diferentes, cada vez dão mais trabalho”; “a organização da escola em ciclos dá trabalho”. (ARROYO, 2004, p.173).

Se os professores se comprometerem com a formação dos sujeitos em consonância com seus tempos, logo, irão perceber a complexidade das dimensões de sua existência que entram em cena. São desafiados a alteraram suas trajetórias, seus tempos, espaços, rotinas de trabalho, formas de organização das turmas, de avaliação e acompanhamento. Isso faz com que eles trabalhem mais e gastem tempo e energia na elaboração de novas estratégias e instrumentos. A esse respeito assinala Miguel Arroyo, [...] “Vêm os “novos” educandos na ótica do seu trabalho. Lidar com novos alunos significa novo trabalho”. (ARROYO, 2004, p.173).

As alterações nas legislações educacionais nacionais, referente ao ingresso no Ensino Superior e, também, na própria construção do conhecimento, na atualidade, também têm provocado uma intensificação do trabalho docente.

Meu trabalho é intensificado por dois motivos. Venho me especializando no cotidiano da sala de aula e enxergando outras possibilidades de trabalhar com os alunos. E aí exige muita dedicação e disciplina, cada vez mais quero dar uma aula, mais proveitosa, chamativa, envolvente. O outro motivo é por ser uma escola particular, o mercado exige uma nota de redação para o ENEM, e eu dou aulas para todo o ensino médio, é muita coisa, e eu não tenho ajudante para corrigir texto. Então meu trabalho sempre aumenta, pois tenho muitos alunos e preciso trabalhar tipos de texto a mais. (Professora de Redação e Literatura - entrevista concedida em 21/11/11).

A professora de Química, dessa forma se expressou.

Sinto meu trabalho mais intensificado, principalmente depois das mudanças das Propostas Curriculares Nacionais - PCN, e CBC, não que o nosso colégio siga esses parâmetros, mas querendo ou não o ENEM tem influenciado muito nessa questão de competências e habilidades. Tem exigido mais do professor e do seu trabalho. Então, por exemplo, toda e qualquer atividade proposta, dentro de uma avaliação, ou um trabalho, temos que ressaltar qual que é a habilidade, a competência que estamos desenvolvendo naquele aluno nesse dado tópico; e quais as ferramentas que estamos utilizando. Então, isso vem para mais, e isso não fazíamos antes. É uma cobrança a mais. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Os professores, também, se sentem pressionados pela escola em suas tarefas diárias, como se pode perceber na fala seguinte:

A escola exige isso da gente, hoje em dia nas reuniões que a gente participa a gente é cobrado igual a todos os outros professores. Temos que fazer dessa forma não pode ficar preso só na prática como era antes. Então eu acho que isso demanda tempo da gente, intensifica o nosso trabalho, aumenta nosso esforço, mas por outro lado eu acho bacana. (Professora E. F.- entrevista concedida em 25/11/11).

A falta de valorização profissional é um fator de intensificação do trabalho docente e a professora de Química, se manifestou a esse respeito:

[...] deveríamos ser mais valorizados, não só financeiramente, mas em outras questões, sinto falta disso: apesar de que aqui na nossa escola eu sempre recebo elogios, eu não entrego nada em atraso, então a minha chefia reconhece o meu trabalho nesse sentido[...]. Mas sinto falta da questão da valorização e da importância que o professor tem, não só relacionado ao conteúdo que ele leciona, mas na questão de estar lidando com o ser humano, interagindo com ele e isso interfere nas complexidades desse indivíduo que estamos formando. Porque essas questões aparecem tanto na aula de química, geografia, enfim, todas. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

O professor de Ensino Religioso assim, se expressou sobre essa questão:

Para melhorar as condições de trabalho dos professores dessa escola, eu trabalharia as competências emocionais dos professores. Não adianta a pessoa ser competente no conteúdo específico da disciplina, se não estiver bem emocionalmente. É preciso preparar melhor o professor para as demandas do aluno, que já chega todo informado. Então o trabalho do professor é fazer o aluno lidar com todas essas informações, não é nem ensinar. Isto porque professor tem que olhar o todo, não só transmitir conteúdo. E fica uma carga muito pesada para o professor, pois ele não foi qualificado para isso. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11).

A valorização das disciplinas na matriz curricular, também, é vista de forma diferenciada pelos professores (as), sendo que, alguns deles lutam pela disciplina que ministram buscando seu reconhecimento e importância. Esse fato, demanda dos professores a realizações de ações e atividades extras curriculares, o que pode ser entendido como mais um fator, de intensificação dos seus trabalhos.

Sempre nas reuniões, os pais procuram primeiro os professores de português e matemática. A minha eles procuram, não porque eles percebem a importância da química, como, na matemática, os alunos têm que fazer conta, no português eles têm que saber ler e interpretar. A minha disciplina eles não sabem pra quê, mas, recorrem, muitas das vezes por ser uma disciplina difícil, pais e alunos vem até mim, mais pela questão da nota e do vestibular. Isto é complicado, pois tenho que

desdobrar a cada dia em sala de aula e fora dela para justificar e mostrar a importância da química para o dia a dia do aluno. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Questionado sobre como consegue perceber o sentido de sua disciplina para os alunos, o professor da disciplina Ensino Religioso, tendo em vista a especificidade da área de conhecimento com o qual atua, se expressou, dessa forma:

A disciplina que e leciono, favorece a forma como lido com a intensificação do trabalho. Não tenho a mesma preocupação com o conteúdo do vestibular. As outras disciplinas, como a matemática têm um conteúdo a cumprir. E se um aluno não se sai bem na prova, é um sinal que ele não ministrou bem o seu conteúdo. Por outro lado, vejo a importância da minha disciplina no sentido de ajudar na preparação do aluno de forma geral, na verdade cuido da competência emocional do aluno. Então na minha disciplina entra o preparo para o ENEM e para o vestibular, ajudo para que eles atinjam um resultado melhor. Então eu falo com eles assim: “caí sim no vestibular, caí no ENEM sim, mas só que de uma forma diferente”. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11).

A professora de Educação Física comentou:

[...] Precisamos mudar essa visão que a Educação Física é só fazer ginástica e exercício físico. Ser professor de Educação física é moleza igual agente escuta as vezes na escola. Então mudar essa mentalidade é interessante. Apesar de aumentar o trabalho, eu acho que é por aí mesmo, que agente está indo no caminho certo. [...] Eu noto que a Educação Física tem mudado. Não é só a prática da Educação Física, a prática do esporte, o professor não fica só ali na beira da quadra dando só aulas. Hoje, assim como outras disciplinas tem que aplicar outros conhecimentos, não só o esporte, mas como este está presente na vida deles, envolver outros assuntos no dia a dia, e que eles tenham interesse em saber. Às vezes, eles não têm a quem recorrer, sobre vários assuntos de interesse deles, e o Professor de Educação Física tem que entrar com a sua aula teórica, com uma palestra, com uma discussão entorno de um assunto que realmente tenha sentido para eles. Então hoje em dia, o professor de Educação Física tem que elaborar provas assim como as outras disciplinas, tem que desenvolver um trabalho teórico e diferenciado, então, eu levo pra casa pra corrigir um trabalho, corrigir prova. Creio que tudo isso, não deixa de intensificar um pouco, é um tempo que você dedica em casa né, fora do trabalho. [...] (Professora E. F.-entrevista concedida em 25/11/11).

Então eu acho que o valor dessa disciplina vai além de uma questão do ENEM. Eu acho que tem a ver com a formação do indivíduo e que esse indivíduo, crie um senso crítico diante de situações que ele vivencia relacionadas à minha disciplina. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

A formação continuada é entendida pelos professores como um processo fundamental para a atualização e qualificação profissional. É vista como uma necessidade, mas, as condições para exercê-la são fatores que provocam a intensificação do trabalho docente.

A formação continuada não existe aqui não. Não tem investimento nenhum. O professor tem que correr atrás do prejuízo. Quer dizer, a coordenação sempre coloca essa ideia de que precisa de dinheiro para aplicar na nossa especialização, mas, nada acontece a mais de três anos. Então, se não procurarmos por nós mesmos, ficaremos para trás. (Professora de Redação e Literatura - Entrevista concedida em 21/11/11).

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também, se complexificam as atividades dos docentes. Esses se encontram muitas vezes, diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional, ou mesmo por sua experiência pregressa.

Outro fator identificado como intensificador do trabalho docente se consubstancia na carência de trabalho coletivo. Arroyo (2004) considera que o isolamento do professor (a) é um fator agravante para o trabalho docente, porque é muito mais difícil enfrentar os muitos problemas de forma isolada diferentemente, quando se tem outros colegas para compartilhar os problemas e as dificuldades. .

Mesmo sendo explicitado por apenas uma professora, o isolamento do professor, é um fator que não pode ser desconsiderado, quando se pensa no processo de intensificação do trabalho docente. Mesmo porque, o sentimento de valorização do trabalho, passa pela participação no planejamento, dos docentes.

Uma questão que nos ajudaria é o planejamento coletivo. Ao invés de cada professor está desenvolvendo um “projeto”, melhor seria se um grupo de professores trabalhasse um único projeto, tornando a avaliação mais suave pra todos, e mais rica, porque teríamos diferentes olhares sobre um mesmo objetivo. Nossa, mas eu tenho um conteúdo tão grande pra cumprir, não vai dar tempo. “E se eu fizer um projeto desse tamanho eu não vou fechar meu conteúdo, e como nós trabalhamos por disciplina, fica complicado um professor fechar e o outro, não.” Então, eu acho que deveria ser feito de uma maneira mais abrangente, no coletivo. (Professora de Química - entrevista concedida em 21/11/11).

Pode-se considerar que a falta de definição clara dos papéis do aluno e do professor na escola é outro fator da intensificação do trabalho que aparece na fala, da professora de Química:

A outra questão é dar ao aluno a responsabilidade que é dele. Muitas vezes o professor fica cansado, estressado, porque existem questões que são para aluno responder, mas quem acaba respondendo é o professor. Eu acho que é deixar bem claro qual é o papel do professor e quais são suas funções, até que ponto ele pode ir, com relação as obrigações do aluno. Por exemplo, é uma prova de segunda chamada, qual critério que foi utilizado? O aluno joga com o professor e a coordenação. Fala um motivo para o professor e outro para a coordenação e o professor acaba tendo que aplicar outra prova. Então isso tudo, demanda trabalho, demanda tempo...
(Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Essa definição de papéis na escola deveria ser alvo de uma reflexão a ser estimulada pela gestão escolar participativa, pois, está estritamente relacionada às responsabilidades atribuídas aos professores (as). Codo (2006) ressalta que, como prestadores de serviço, os docentes são os únicos responsáveis pela qualidade de seu trabalho. Tudo depende do trabalhador e da sua relação pessoal com seus superiores hierárquicos na instituição. Portanto, os níveis de exigência têm gerado tensão cada vez maior nos professores, uma vez que eles precisam sempre praticar as regras do jogo, se quiserem continuar empregados. O professor (a) pode se ver dividido (a) entre, as demandas dos ordenamentos do trabalho e defenderem suas necessidades de autonomia e de controle sobre seu trabalho, tornando-se um dilema no seu cotidiano, enquanto profissionais do ensino.

A professora de Química colabora com esta discussão, ao identificar que a falta de papéis bem definidos, acaba por intensificar o trabalho do professor (a), pela imposição de mais responsabilidades e tarefas, afirmando:

Com relação às políticas e as práticas pedagógicas, eu acho que elas precisam ser reformuladas. Eu acho que o professor, ele tem assumido grande parte de um papel que não é só dele – é de tudo! É preciso delimitar e fundamentar isso melhor. Porque às vezes fica muito solto, e o professor fica perdido – e acaba fazendo uma coisa que não era pra ele fazer, mas é que não ficou claro pra ele, embora a nossa escola tenha o manual do aluno e o manual do professor, com todas essas orientações. Nem sempre elas são seguidas rigorosamente. Às vezes, o professor, para solucionar um problema com o tempo que ele tem, acaba fazendo de outro jeito, porque assim vai ficar mais fácil, vai demandar menos tempo. E não é só o tempo, a questão da responsabilidade também do sentimento de que eu preciso fazer tudo. Aqui nessa escola, pelo menos o olhar da coordenação para com o professor ele é muito justo e muito correto, mas às vezes o desgaste, ele vem do aluno, porque o aluno exige do professor aquilo que ainda não é papel dele.

(Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Por fim, e não menos importantes, são as condições salariais, que são destacadas pelos professores (as) pesquisados:

Tem algumas políticas que só atrapalham a vida dos professores, a política salarial é uma delas. Mesmo aqui sendo uma escola particular, a política de salários dos professores da rede pública acaba sendo referencia para os nossos salários também. Se o piso é baixo lá fora, não temos muita margem de negociação aqui dentro, entende? E tem ainda algumas políticas, por exemplo, do ENEM, que de alguma forma está determinando ao professor uma responsabilidade que não é só dele. Se o não tem boa nota no ENEM, a culpa é do professor, e do professor do ensino médio, mesmo na escola particular, trabalhamos com os conteúdos exigidos pelo governo, por causa do ENEM. (Professora de Redação e Literatura – Entrevista concedida em 21/11/11).

Os professores são extremamente demandados no seu trabalho com frequência se sentem responsáveis pelo desempenho de seus alunos e da escola (Oliveira, 2006). Segundo Lüdke e Boing (2007, p.1.188), “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”. Nessa perspectiva, o professor (a) seria o caminho de enfrentamento do problema, entretanto, não é reconhecido e nem remunerado dignamente para tamanha responsabilidade e dedicação. O que temos presenciado como impacto de todos os mencionados fatores identificados nesta pesquisa, e que caracterizam a intensificação do trabalho docente, é a perda da saúde e ou a ocorrência de processos de adoecimento entre os professores(as), independente da disciplina ministrada. São esses impactos que veremos a seguir.

5.2.2 Os Impactos da Intensificação do Trabalho Docente na vida pessoal e profissional dos professores destacando os fatores relacionados à saúde e ao adoecimento

Conforme os depoimentos dos professores (as) pesquisados, as políticas relacionadas ao trabalho docente, acirradas pelas condições salariais e de trabalho têm gerado impactos negativos na saúde dos mesmos. Pesquisas recentes nos mostram que é cada vez maior os índices de estresse, dores e desconfortos corporais, mal estar, cansaço, síndromes de resistência e desistência do trabalho entre os professores (as) de todos os Níveis de Redes de Ensino no Brasil. Esses males, muitas vezes são frutos dos variados fatores, entre os quais, alguns identificados nesta pesquisa e que caracterizam a intensificação do trabalho docente. Os efeitos dessa situação, por sua vez, são descritos na literatura como processos de adoecimento e ou perda da qualidade de vida e saúde dos sujeitos.

Assim foi possível identificar a ocorrência de diversos processos de adoecimentos e sensações de desconforto explicitadas pelos professores (as) participantes desta pesquisa. A partir da percepção individual não só os fatores que têm intensificado seus trabalhos, mas também, os efeitos ou impactos que esta intensificação tem causado em suas vidas pessoal e profissional, foram explicitados. Da mesma forma, foram relatadas as maneiras que os mesmos têm lidado com os processos de adoecimento quando identificados.

Nesse sentido, a desatualização e falta de qualificação dos professores para lidar com os efeitos do trabalho docente, na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito às demandas dos alunos (as), o professor de Ensino Religioso ressaltou:

O aumento da intensificação afeta a vida dos professores de várias formas. No meu caso, pessoalmente, eu tenho uma preocupação muito grande com essa questão emocional. Eu trabalho com a área do ensino religioso, mas eu fiz psicopedagogia, eu estou concluindo o curso de parapsicologia, grafologia, então todos esses instrumentos para eu conhecer e diagnosticar o aluno. Quando o aluno me questiona, eu tenho respostas. Então por isso o meu cansaço é menor. Consigo identificar os conflitos que os alunos vivem, e assim, fica mais fácil. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11)

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) enfatizam que, quanto maior o comprometimento do professor (a) com as relações pessoais entre alunos, colegas, pais, e funcionários da escola, maior será sua carga emocional e sobrecarga mental. Essas sobrecargas são identificadas por essas autoras como causa de um dos processos de adoecimento que se caracteriza como exaustão emocional. Quando o professor (a) está sobrecarregado, sente-se incapaz de realizar todas as tarefas e de cumprir com todas as responsabilidades, o trabalho docente perde o sentido, ou seja, o professor (a) fica exaurido emocionalmente.

A desatualização que nós professores estamos vivendo, não é com relação ao conteúdo, mas estamos desatualizados no sentido de compreender o emocional do aluno. Então o aluno precisa ser atendido de forma integral, ou seja, naquilo que a família não tá dando conta de fazer e nós professores (as) precisamos nos atualizar. Então hoje somos tudo para esse aluno, e isso afeta a vida da gente. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11).

As condições de trabalho inadequadas, a quantidade de horas trabalhadas, a correria de um emprego para o outro, a quantidade de alunos e, sobretudo, as condições em que a sociedade, em especial as famílias, transfere à escola a responsabilidade de educar os alunos para a vida, incluindo-se a formação do caráter, tende a afetar o professor (a) pessoalmente.

Uma forma de exaustão emocional identificada pelos professores (as) pesquisados (as) está relacionada à formação inicial e continuada, que, deveriam apresentar subsídios suficientes para os professores (as) lidarem melhor com os desafios impostos pela profissão e com a intensificação de seu trabalho, característica atual do trabalho docente em nosso país.

Um exemplo disso está na fala do professor de Ensino Religioso, ao explicitar que se sente preparado para lidar com as demandas atuais de seus alunos (as), pois, tem buscado qualificação continuada em temas e práticas que lhe dão subsídios para lidar melhor com essas demandas.

Eu pessoalmente sinto-me bem, pois, estou mais bem preparado para lidar com essa situação. Os cursos que tenho na área de psicopedagogia me ajudam com esses

alunos (as) que estão “abandonados”, sem valores e sentido. Além disso, eu me cuido, faço exames regularmente e os periódicos do trabalho. Não deixo de fazer minhas caminhadas, relaxamentos. A idade também está chegando e você sabe, precisamos nos cuidar. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11).

Os desequilíbrios psicológicos, o estresse, o mal-estar docente (ESTEVE, 1995) e a sensação de frustração, cansaço físico e emocional, são características da intensificação do trabalho docente. Isso se deve às condições precárias de trabalho, em um contexto no qual, cada vez mais, faz exigências ao professor e lhe impõe uma sobrecarga de trabalho (APPLE, 1995; HYPÓLITO, 1999; CUNHA, 1999).

O somatório de todas essas características do trabalho docente pode ser configurado como o processo de intensificação, que impacta, de várias formas, a vida dos professores (as), principalmente no que se refere aos processos de adoecimento.

No Colégio Águia, lócus dessa pesquisa, apesar de não ter sido evidenciada nenhuma patologia em específico, a configuração da intensificação é percebida pelos fatores já discutidos anteriormente e na percepção dos professores impacta de várias formas suas vidas. Em seu depoimento, a professora de Química, indicou a falta de tempo como um dos motivos da intensificação de seu trabalho, e descreve seus efeitos, da seguinte forma:

Sinto-me estressada. Esse estresse, geralmente se manifesta em uma gastrite que eu tenho e é totalmente emocional. E também, piora por causa da alimentação, porque você não tem tempo de almoçar, de parar pra fazer um lanche adequado, mas, em função disso, não tenho que interromper minhas atividades para fazer um tratamento mais específico. (Professora de Química-entrevista concedida em 21/11/11).

A professora de Redação e Literatura, também, se manifestou sobre o impacto da intensificação do trabalho, na sua vida pessoal:

[...] Afeta minha vida negativamente. O que eu faço é corrigir textos intensamente. É o último ano que eu faço isso na minha vida. Tem três anos que eu estou corrigindo textos desse jeito, eu não consigo fazer mais nada: estudar, ler minhas coisas, fazer prova do mestrado, não consigo ver as pessoas, não consigo ver a família, fico isolada. (Professora de Redação e Literatura - entrevista concedida em 21/11/11).

A falta de tempo para a família e para os relacionamentos sociais foi outro efeito sentido pela professora de Química:

[...] Não tenho mais tempo! Muitas das vezes deixo de fazer alguma coisa, com a família, com os amigos, porque tenho alguma coisa do colégio para fazer. Isso incomoda muito. Porque antes eu tinha mais facilidade de viajar, de sair, e a minha vida social ela mudou; mudou muito. Por exemplo, nas horas de descanso e lazer, prefiro ficar em casa com meu marido (somos só os dois) assistindo um filme, ou dormindo, descansando do que sair, pois, estou muito cansada devido ao monte de coisas que eu tenho feito ao mesmo tempo. Então, o volume de trabalho e de horas tem influenciado sim, minha vida social. (Professora de Química- entrevista concedida em 21/11/11).

Nem sempre a percepção de saúde e de qualidade de vida é sentida como, ruim entre os professores pesquisados. Entretanto, a professora de Redação e Literatura do Colégio Águia descreve como efeito da intensificação do seu trabalho, um dos principais fatores desencadeadores de doenças crônicas não transmissíveis (uma das maiores causa de afastamentos e faltas ao trabalho), no Brasil, o sobrepeso e a obesidade.

A minha saúde é boa. O que tem acontecido comigo nos últimos anos é o ganho de peso. Entro fevereiro, março, abril, maio, consigo fazer ginástica todos os dias, emagreço, melhora, fico bem disposta! Aí vem o volume de trabalho, fica muito intensificada a partir de junho e julho. Largo e eu larga a atividade física, e engordo até dezembro. Aí eu fico com esse sobrepeso, vem o desânimo. O que eu tenho a meu favor é que gosto demais de dar aula. Eu sou completamente realizada, não penso em fazer outra coisa. Adoro redação, gosto de corrigir textos e ver os alunos progredindo. Só não dá pra ser esse “tantão”... (Professora de Redação e Literatura - Entrevista concedida em 21/11/11).

O mal-estar docente, o estresse e a síndrome de desistência são os principais causadores do chamado presenteísmo. O presenteísmo, de acordo com a Organização Panamericana de Saúde significa estar sempre presente ao trabalho, mesmo que doente.

Essa situação foi problematizada pelo professor de Ensino Religioso, ao se referir, aos impactos percebidos por ele, da intensificação do Trabalho Docente na escola pesquisada, contrastando, nesse sentido as escolas da Rede Particular de Ensino com a Rede Pública.

[...] tenho visto muitos colegas adoecendo e desistindo de ser professor, só que na rede particular essas pessoas têm aguentado mais tempo, talvez por causa do salário. O salário está dando uma permanência maior. Mas assim, internamente, o professor não está bem emocionalmente. Vão aguentando. O dia que cair, cai de uma vez. Na rede pública já é diferente, quando os sintomas aparecem, eles já ficam em casa. E assim, aparecem na estatística, o que não acontece aqui. (Professor de Ensino Religioso - entrevista concedida em 24/11/11).

De acordo com Benevides Pereira (2002) o professor vai perdendo, progressivamente o idealismo e os propósitos pessoais, em decorrência de suas condições de trabalho que variam muito: desde intensas jornadas de trabalho, até o não reconhecimento social do seu

esforço, e por parte de colegas ou chefes. De qualquer forma, vivem um constante sentimento de ter de cumprir as normas emanadas pela direção da escola, atender e agradar aos alunos (as), contribuir para com a organização da escola e relacionar-se bem com os colegas de trabalho. Além disso, é preciso se cuidar, cuidar da família e estar em dia com o que há de mais novo e moderno na sua área de atuação e de conhecimento. Em muitos depoimentos dos docentes, observou-se, um sentimento de mal-estar, causados do pelo conjunto desses fatores.

Muitas dessas questões foram observadas nos depoimentos dos entrevistados, ao comentarem as pressões e o desgaste vivenciados no cotidiano do Colégio.

Este depoimento comprova o exposto, pois, para minimizar os efeitos da intensificação e os impactos na vida pessoal e profissional dos professores do Colégio Águia, a professora de Redação e Literatura sugere:

Se eu pudesse melhoraria as condições de trabalho nessa escola valorizando mais a mão de obra do professor. É preciso respeitar mais o professor, desde ter uma sala de aula limpa, organizada, onde todos prezem por isso. É muito desrespeito, desde chamar atenção na frente dos outros, a invadir a sala de aula, e chamar atenção do professor na frente dos alunos, e isso acontece. É um absurdo, isso não acontece mais comigo aqui porque, minha reação foi automática. Eu não aceitei este tipo de imposição. Mas, vejo muitos professores ficando de baixo astral, deprimidos, insatisfeitos com a profissão. A coordenação pedagógica precisa entender que temos vida e quando, raramente, não conseguimos cumprir algum prazo, foi porque algo aconteceu. É lógico que atrasos desestruturam uma organização, sabemos disso, mas, não precisa de exageros, precisa considerar o que acontece na vida da gente. (Professora de Redação e Literatura - Entrevista concedida em 21/11/11).

Parafraseando a professora de Redação e Literatura do colégio pesquisado, é preciso considerar o que acontece na vida do professor (a), para compreender os impactos da intensificação na sua vida profissional e pessoal. Não só nos aspectos relacionados às condições de trabalho e salariais, mas também, seus saberes, suas experiências, sua identidade. Talvez assim, poderemos contribuir para minimizar os efeitos negativos e ou os adoecimentos decorrentes do trabalho docente, quando intensificado.

Nesse sentido esta pesquisa buscou diferenciar a intensificação do trabalho docente dos professores de Educação Física investigando os fatores que a caracterizam no cotidiano de sua prática docente, além dos efeitos causados por ela na vida dos mesmos. Como consequência das construções históricas relativas à prática docente e as especificidades da área, construiu-se o imaginário de que os professores(as) de Educação Física seriam sujeitos mais saudáveis e sofreriam menos os impactos da intensificação do trabalho docente do que os de outras disciplinas. Essas questões estão expostas no tópico a seguir.

5.2.3 - Diferenças e Aproximações desses Impactos com Foco nos Professores de Educação Física

Uma questão específica evidenciada nesta pesquisa pelos professores (as) de Educação Física e que tem afetado, diretamente, a prática docente dos mesmos, é o preconceito, que remete à sua imagem social e que foi historicamente construída. O atual currículo escolar ainda obedece aos critérios de divisão do conhecimento que impera na ciência moderna. Disciplinas como a Matemática, Física, Português, etc., no imaginário escolar correspondem às áreas do saber científico que se desenvolveram de forma especializada e fragmentada, com base no modelo de ciências que remonta aos séculos passados. Assim, a modernidade valorizou as questões relativas ao intelecto, racional, cognitivo. Fragmentou o conhecimento, criou as disciplinas, deu mais valor a algumas disciplinas em detrimento de outras. A Educação Física por sua vez, não se organizou nesses limites, está na dimensão do corpo, do sentido, relegado ao finito e ocupa hoje um lugar incômodo na Escola, guardando resquícios da época em que, por lei, era apenas uma “atividade”, no currículo escolar (Bracht, 1997).

É em função dessa dicotomia que a Educação Física historicamente foi relegada, a proposta de educar o físico, que não precisa pensar. Por isso, ter sido entendida como atividade, apenas na perspectiva procedimental, a do fazer, do exercitar-se. Na transição desse entendimento, onde o professor (a) precisa se fazer reconhecer diariamente na escola, está a todo o tempo buscando adaptações, justificativas no plano científico, espaços, voz, reconhecimento e importância. Essa situação vem determinando, muitas vezes, a precariedade da prática docente e das condições de trabalho dos professores (as) de Educação Física, nas escolas.

Sobre essa necessária mudança de cultura a respeito a professora de Educação Física do Colégio Águia, comenta:

[...] Hoje os alunos já não reclamam tanto, não acham ruim de fazer avaliação, se dedicam mais. Tenho percebido nas avaliações que eles já não deixam questões em branco em branco. Então com o tempo estamos conquistando os alunos, eles estão vendo mais sentido na disciplina, e isso se reflete na sociedade, ajuda no reconhecimento da Educação Física. É uma demanda maior para nós, mais considero válida, pois, os outros professores como os de Geografia, História, Matemática, também tem essa obrigação, e o de Educação Física não pode ser diferente. Toda mudança traz certo impacto no começo, mas depois, tudo se ajeita e fica fácil de executar dessa forma. (Professora de Ed. Física- entrevista concedida em 25/11/11).

Em relação às aulas de Educação Física e a diferença da intensificação do trabalho docente nessa disciplina, que a difere das outras, o professor de Educação Física, considera:

[...] Acho que o professor de Educação Física tem um pontinho a favor sim. Pela diversificação dos nossos espaços de aula, diferentes de outras disciplinas que acontecem em salas fechadas na maior parte do tempo, quando a Educação Física acontece nas quadras, campos, piscina, os alunos já vem com alegria por estar saindo da “sala de aula”. Além disso, sinto que mais de oitenta por cento dos alunos (as) gostam da disciplina, participam das aulas com prazer. Apesar de que também temos problemas com os alunos que não gostam da disciplina. Aqui na escola, quando não querem fazer a aula, deixam o uniforme que é obrigatório, ou às vezes, esquecem e são impedidos de participar, nesse caso, somos nós os professores que precisamos verificar e impedir. É um conflito.

[...] Outra questão conflitante é que temos apenas uma aula de Educação Física por semana no ensino médio, então, para os que gostam da aula, ficam muito bravos quando a mesma coincide com um momento cívico, ou qualquer outro evento que os impedem de fazer a aula. Mas, sem dúvida, o gosto pela disciplina é um diferencial para o professor de Educação Física. Facilita o trabalho e ameniza a intensificação. (Professora de Ed. Física- entrevista concedida em 25/11/11).

Os professores de Educação Física, geralmente identificam a intensificação de forma diferenciada, em função da especificidade da disciplina, conforme se relata, a seguir:

Sim, meu trabalho é mais intenso nos últimos tempos. Quanto mais passa o tempo, as escolas cobram mais e ações, mais planejamento, mais atividade dos professores. É questão de conteúdo, de relatório, de prova, de avaliação, de reunião. Mais nesse sentido, não em carga de trabalho, a carga de trabalho quem faz é o professor de hora/aula. Anteriormente aqui na escola, não tinha essa quantidade de trabalho, de avaliações, de relatórios. Mas eu estou me adaptando a esse tipo de escola nova na minha carreira. (Professor de Ed. Física- entrevista concedida em 28/11/11).

O fator tempo e a pressão exercida pela escola, no que se refere ao atendimento às demandas da escola e legislação educacional é evidenciado, no depoimento da professora de Educação Física.

A escola exige isso da gente, hoje em dia nas reuniões que a gente participa a gente é cobrado igual a todos os outros professores. Temos que fazer dessa forma não pode ficar preso só na prática como era antes. Então eu acho que isso demanda tempo da gente, intensifica o nosso trabalho, aumenta nosso esforço, mas por outro lado eu acho bacana. (Professora E. F.- entrevista concedida em 25/11/11).

Esse depoimento expõe que no novo contexto histórico, onde a Educação Física é compreendida como componente curricular da Educação Básica, seus objetivos estão sendo repensados na escola, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica, o que impõe ao professor (a) a diversificação de tarefas e atribuições que antes não eram percebidos. A intensificação nesse sentido é diferenciada, mas, reconhecidamente necessária as transformações.

Nos depoimentos seguintes, evidenciam-se situações que os professores de Educação Física enfrentam no cotidiano de sua prática, que caracterizam a intensificação do trabalho docente, por meio de fatores específicos da área:

Por outro lado, no caso da Educação Física, a maioria das aulas é “pública” no sentido de exposição, acontece às vezes de alguém ficar observando sua aula, mas isso não me incomoda não. E aqui acontece pouco. Estão todos em aula ao mesmo tempo. A questão é que precisamos cuidar mais da voz e da pele, pois, estamos muito mais expostos do que outros professores. (Professora de Ed. Física- entrevista concedida em 25/11/11).

Percebo que fico exausta fisicamente por causa da minha rotina. É puxada, e, além disso, às vezes tenho que estudar e ou levar trabalho para casa. E isso impacta sim na minha vida pessoal. Muitas vezes, meu marido me chama pra fazer um programa, prefiro deixar para sexta-feira ou pra sábado, porque estou realmente cansada, mas só sinto quando chego em casa. Durante o trabalho, não sinto, creio que é porque gosto muito do que faço, é muito prazeroso. (Professora de Ed. Física- entrevista concedida em 25/11/11).

Por outro lado, a especificidade da prática docente da Educação Física, muitas vezes, é percebida pelo professor (a) como um diferencial positivo, ajudando-os a lidar melhor com seus processos de adoecimento, que necessariamente, não são atribuídos ao trabalho. Assim, mostra o depoimento da professora:

Tenho uma saúde ótima, eu não tomo remédios atualmente. Às vezes uma dorzinha de cabeça. Há três anos eu tive uma crise de depressão, mas considero ter sido por vários motivos, principalmente problemas familiares. Perdi minha mãe, depois de um ano, perdi meu pai, e ao mesmo tempo aconteceram outros fatos que prefiro não relatar. Além disso, no final do ano aqui na escola também são muito tensos, passamos por isso vários anos. Não sabemos se vamos continuar. Tudo aconteceu na mesma época. Para agravar a situação, eu não admitia ter que tomar remédios, considerava-me muito forte e com isso, fui ao fundo do poço. Fiquei muito ruim mesmo com a depressão. Emagreci nove quilos, e achei que não iria sair bem. Fiquei de licença durante seis meses.

Não atribuo esse adoecimento ao trabalho, pelo contrário, na época foi à vontade de retornar ao trabalho e depois o próprio trabalho que me ajudou. (Professora de Ed. Física- entrevista concedida em 25/11/11).

O professor de Educação Física expõe um novo elemento que diferencia a intensificação do trabalho, nessa área, conforme o depoimento abaixo.

Para o professor de Educação Física, esta questão da quantidade de exercícios e provas para corrigir ainda é mais tranquilo, mais saudável também. Por outro lado, o fato da gente trabalhar muito tempo em pé, tem outro tipo de desgaste. De qualquer forma, acredito que é mais saudável trabalhar fora do ambiente de sala de aula até para os próprios alunos também que saem daquela rotina e vai pra outro espaço dentro da escola. (Professor de Ed. Física- entrevista concedida em 28/11/11).

A concepção atual da disciplina Educação Física para a Educação Básica está centrada na cultura corporal de movimento, enquanto uma ação pedagógica intencional, assim, uma professora de Educação Física foi questionada sobre a possível pressão exercida pela escola e pelos alunos no cotidiano das aulas. A referida professora relatou experimentar um conflito entre a prescrição do seu trabalho imposto pela direção pedagógica da escola, e o sentido dessas práticas para os alunos (as); explicitou, ainda sua satisfação quando ocorre o envolvimento dos alunos (as), ao dizer que:

[...]É no começo foi um pouco difícil porque os meninos achavam um absurdo, ensino médio ter uma aula só por semana, perder uma aula prática pra ficar tratando de assuntos teóricos, eles achavam um absurdo. Isso deve ter uns três anos quando agente começou aqui. Agora eles já não reclamam mais. Agora eles perguntam: _ professora esse mês que dia que vai ser a aula teórica? Que dia que vai ser o trabalho, entendeu? Eles já se acostumaram com a ideia, e isso é muito gratificante para nós. [...] (Professora E. F.-entrevista concedida em 25/11/11).

Em relação ao conhecimento e importância da prática regular de atividades físicas e de Lazer, como diferencial na vida dos professores de Educação Física, a professora evidencia:

Procuro manter uma atividade física regular, relacionamentos sociais e familiares pelo menos uma vez por semana. Quanto a alimentação, as vezes fica comprometida por falta de tempo. Entre uma escola e outra, o tempo é muito curto, e por isso substituo o almoço por um sanduíche. Mas, não todos os dias. (Professora de Ed. Física-entrevista concedida em 25/11/11).

Ainda, segundo essa professora:

Eu creio que não existem muitas diferenças entre a intensificação do trabalho e a forma de lidar com ela, entre eu e outro professor, por causa da disciplina que leciono não. A um tempo atrás até podia ser, porque falavam: a o professor de Educação Física não leva nada pra casa pra corrigir, o professor de Educação Física é só ficar ali, na beira da quadra. Agora é igual, estamos sendo cobrados da mesma forma. A diferença talvez seja, que pelo fato de ser da Educação Física e normalmente o professor de Educação Física, exercita-se mais, isso ajuda a manter o equilíbrio entre lazer e trabalho sim. Estamos falando e estudando sobre isso o tempo todo, não é possível que vamos fazer tudo ao contrário. Sempre fica alguma coisa, e temos aí uma responsabilidade, uma obrigação de fazer pelo menos alguma coisa. Acho que o conhecimento ajuda sim, tem que ajudar. (Professora de Ed. Física- entrevista concedida em 25/11/11).

De acordo com esses depoimentos pode-se dizer que os professores (a) de Educação Física pesquisados, tem seu trabalho intensificado, diferenciando dos demais em alguns fatores que são próprios e específicos da área do conhecimento e prática pedagógica. Esta questão e as demais evidenciadas serão discutidas no próximo capítulo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi explicitado, este trabalho teve por objeto, a identificação e análise dos fatores que podem acarretar a intensificação do Trabalho Docente, e seus impactos nas vidas pessoal e profissional dos professores (as) do ensino médio de uma escola particular de Belo Horizonte, dando-se ênfase ao professor (a) de Educação Física.

O estudo de caso se aprofundou na análise desses impactos, diferenciando o professor de Educação Física, a partir do pressuposto de que o Professor de Educação Física estaria menos sujeito ao mal estar docente e adoecimento em função da especificidade de seu trabalho e de sua área de atuação.

Assim como em outras pesquisas, ficou evidenciado também no Colégio Águia, que o trabalho docente no âmbito da educação básica vem sofrendo uma forte intensificação, que cresce a cada dia. Baixos salários, más condições de trabalho, sobrecarga de trabalho, falta de tempo, relações pessoais e sociais fragilizadas no ambiente de trabalho, falta de formação continuada, desvalorização tanto do professor quanto das disciplinas em especial, da Educação Física, foram, sobretudo, os fatores identificados nesse estudo. Verificou-se ainda, que todos esses fatores que intensificam o trabalho docente, impactam na vida pessoal e profissional dos professores (as), e contribuem significativamente para a ocorrência de problemas relacionados a processos de adoecimento. Esses processos de adoecimento, ou por melhor dizer, a perda da saúde, que traz desdobramentos negativos na qualidade e na satisfação com o ensino, são provenientes, também, da falta de reconhecimento social do ofício do magistério.

Em relação aos professores de Educação Física, especialmente pela especificidade de seus trabalhos, verificou-se que os mesmos vinham sofrendo devido a variados fatores que caracterizam a intensificação do Trabalho Docente, presentes em suas práticas pedagógicas, o que também ocorrem com as demais disciplinas do ensino médio, como: a sobrecarga de trabalho, a multiplicidade de tarefas, a defasagem entre a formação inicial e a falta de formação continuada para lidar com a diversidade das demandas dos alunos (as) na contemporaneidade, a falta de tempo imputada pela sobrecarga e diversidade das tarefas, os baixos salários, as condições objetivas de trabalho, o ordenamento e legislação educacional, as relações de trabalho no âmbito escolar, foram as evidenciados nesse estudo. Para além desses fatores, identificamos que os professores de Educação Física eram impactados também por fatores como: a falta de reconhecimento social da disciplina e do preconceito ligado à

imagem do professor de Educação Física, além da legislação educacional que não favorece a atuação do professor de Educação Física, em especial no âmbito do ensino médio.

A desvalorização do componente curricular correspondente à Educação Física, perante as demais disciplinas, tendo em vista os conteúdos exigidos no vestibular, e mais recentemente no ENEM, a facilidade de se obter dispensa das aulas, e a carga horária diminuída no ensino médio acarretam evasão e desinteresse dos alunos (as). Além disso, influenciados pela mídia e valores que a sociedade impõe ao corpo e aos bens de consumo do esporte e do lazer em nossa sociedade, os alunos(as) pensam que já sabem e conhecem o conteúdo proposto e, muitas vezes, não querem ou não se dispõem a participar das aulas. Essa situação torna-se importante fator de intensificação do trabalho, pois, o professor(a) além de cumprir com os conteúdos, muitas vezes, se vê desafiado a desenvolver novas estratégias, atividades extraclasse, novas e variadas formas de avaliação diariamente, se consubstanciando em mais horas trabalhadas, mais esforço e desgaste físico e emocional.

Outros fatores que foram evidenciados especificamente dos professores de Educação Física estão relacionados a uma abordagem mais fisiológica, traduzidos como esgotamento físico. Este está diretamente relacionado às condições em que esse trabalho é realizado e organizado (ESTEVE, 1999). No caso estudado o esgotamento físico exposto pelos professores (as) pesquisados como consequência das chamadas aulas “públicas”, muito tempo de pé, repetições de exercícios físicos, uso excessivo da voz, nas quadras, piscinas, exposição ao sol, vento, umidade, entre outros. Apesar de outros estudos relatarem problemas de saúde entre os professores (as) de Educação Física, relacionados aos processos diferenciados da intensificação de seu trabalho, como problemas de voz, câncer de pele, doenças osteomusculares, nesse estudo os professores pesquisados não relataram nenhuma patologia relacionada. Por outro lado, relacionam este fator a outros como a falta de tempo e disposição para os relacionamentos pessoais e sociais, causado pela rotina das aulas de Educação Física.

O estudo das relações entre as reais condições de trabalho docente e o possível adoecimento dos professores se constitui um desafio para se entender o trabalho docente em sua complexidade e especificidade. Faz-se necessário investigar sobre as suas possíveis associações, às desistências, às resistências, e ao afastamento do trabalho por motivos de saúde, em desencontro ao ofício de mestre.

Destaca-se que ocorreu o cuidado de identificar as estratégias de enfrentamento de problemas, decorrente, sobretudo, da gestão escolar e das políticas educacionais que em síntese influenciam o trabalho docente.

De modo sucinto as entrevistas realizadas com os professores (as), sujeitos da presente investigação, mostraram os seguintes dados: a grande maioria dos docentes percebe seu trabalho como intensificado e apontam para vários fatores como responsáveis por essa intensificação. Mostram-se insatisfeitos e impactados com essa intensificação, relacionando-a com as dificuldades de desfrutar momentos de descanso, lazer, convívio familiar e dedicação ao magistério de forma mais efetiva. Declararam que vivenciam, frequentemente, mal-estares e doenças físicas, psicossomáticas e psicológicas, além de demonstrarem posicionamentos de resistência frente às dificuldades que enfrentam.

Ao contrário do que se avalia no senso comum, os professores(as) de Educação Física, são igualmente acometidos pelos fatores evidenciados como a grande carga horária de trabalho, os baixos salários, a prescrição do trabalho, falta de autonomia, entre outros anteriormente discutidos, assim como dos professores das outras disciplinas do currículo do Ensino Médio do Colégio pesquisado. E ainda, que esses professores(as), devido à especificidade dos seus trabalhos são muitas vezes, expostos a mais e diferentes fatores de intensificação do trabalho docente, tais como: aulas públicas, exposição ao sol, ventos e ruídos, indisciplina, desvalorização de suas práticas pelos gestores e pais, classes diferentes em relação aos horários das aulas, descontentamento dos alunos(as), materiais pedagógicos e esportivos insuficientes, que acarretam prejuízos a suas saúde e vidas pessoal e profissional.

Em termos metodológicos considera-se que, tanto os objetivos, anteriormente formulados, no projeto de pesquisa quanto à problematizações explicitadas foram atendidos.

Tendo em vista que a temática em apreço, ainda, é pouco pesquisada, espera-se que este estudo possa contribuir para ampliar o debate acerca dos processos de intensificação do trabalho docente, seus desdobramentos na vida pessoal e profissional dos professores(as), destacando, os professores de Educação Física.

Além, disso espera-se também que os resultados apresentados possam colaborar para a compreensão e para o reconhecimento do trabalho do professor de Educação Física, como um docente, que só se difere dos demais, em função da especificidade de sua ação pedagógica, estando sujeito, tanto quanto os outros professores(as) das diferentes disciplinas do currículo do ensino médio, aos impactos dessa intensificação em suas vidas.

Ao se considerar que a organização e as relações de trabalho são fatores determinantes para a intensificação do Trabalho Docente, pelo grau de demanda psicológica e de controle sobre os professores, recomenda-se que sejam implementadas ações para a melhoria da saúde desses trabalhadores, modificando-se as perversas condições identificadas na organização do

trabalho, em termos de se comprometer com uma gestão mais democrática e participativa na organização do trabalho.

Faz-se necessário valorizar os profissionais da educação através da implementação de as políticas de reconhecimento do importante papel desempenhado pelos docentes e isso implica na instauração de melhores condições salariais e de trabalho. É preciso que os e gestores das políticas públicas e a mídia deixem de culpabilizar os professores pelas mazelas e problemas que são históricos na educação brasileira.

Espera-se ainda que os gestores das políticas educacionais das diversas instituições escolares considerem as opiniões dos docentes aqui apresentadas para avançar nas discussões de reconhecimento e valorização dos profissionais docentes.

Tendo em vista a importância do objeto pesquisado e a necessidade de se ampliar a discussão em torno dessa temática sugere-se, para futuras investigações, os seguintes temas:

- a) aprofundamento em questões que envolvem políticas públicas relacionadas às condições de trabalho e salariais dos professores;
- b) pesquisa epidemiológica e ergológica específica, sobre o desenvolvimento de síndromes de etiologias mais recorrentes, visando o enfrentamento das causas e consequências dos processos de adoecimentos vivenciado pelos professores(as);
- c) promoção da saúde e qualidade de vida dos professores(as) nos diversos níveis e modalidades de ensino.
- d) Investigações mais amplas sobre o trabalho dos professores de Educação Física contemplando escolas das diferentes redes de ensino.

Espera-se que este estudo possa contribuir, para a construção de caminhos para o enfrentamento dos problemas relacionados à intensificação do trabalho docente, em especial o do docente de Educação Física, que vislumbrem ambientes de trabalho mais saudáveis no cotidiano escolar, que favoreçam os relacionamentos mais agradáveis e que garantam um nível de autonomia mínimo necessário para uma prática docente de qualidade.

Por fim, a preocupação em aumentar o nível de compreensão sobre as condições de vida do trabalhador docente, a partir dos pressupostos teóricos que identificam a intensificação e a precarização do trabalho, pode ser um caminho viável para minimizar os efeitos dos problemas enfrentados na carreira docente, na atualidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, Admir S. **Saber docente e prática cotidiana**: construindo uma nova proposta de ensino de Educação Física na escola. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ALVES, Vanessa Aparecida e CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho docente na escola privada. **Revista de Trabalho e Educação**: educação, tecnologias digitais e trabalho docente. Ano 1 nº 1, vol. 2, ago.2008. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/484.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005. 70 p.
- ANDREWS, J.C. O stress nos professores de Educação Física dos nossos dias: uma perspectiva internacional. **Boletim da Sociedade Portuguesa em Educação Física**, Lisboa, n.7/8, p.13-25, 1993.
- ANTUNES, Elizabeth Lima. Trabalho e Identidade: uma reflexão à luz do debate sobre a centralidade do trabalho, na sociedade contemporânea. **Revista Educação e Tecnologia**. Belo Horizonte, v.12, n.3, p. 5-9, set./dez. 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 3. ed. São Paulo: Bomtempo, 2000, 258p.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 227-232.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- APPLE, M. W. **Maestros y textos**: una economia política de las relaciones de clase y de sexo en educación. Barcelona: Paidós, 1989. 218 p.
- APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARANHA, Antônia S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARANHA, Antônia V. S. Alienação do trabalho. In: FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília R.S. (Org.). **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: Setascad, 2000. p. 17.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.
- ARISTÓTELES. **A política**. São Paulo: Martin Claret, 2007, 289 p.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p.173.

ARROYO, Miguel G. **Quem deforma o profissional de ensino?** In: VILELA, M. A. **Tempos e espaço de formação**. Chapecó: Argos, 2003. p.103-118.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **Ensinar em condições precárias: efeitos sobre a saúde**: relatório de estudo exploratório. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 87-102.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Ed. 70, 1977.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 44, p. 19-32, abr. 1998.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. **“Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Belo Horizonte: ANPED, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRACHT V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cad. CEDES, vol.19, n.48 Campinas Aug. 1999.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cena de um casamento (in) feliz. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2003.

BRACHT, Valter et al. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. 3. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. 144 p.

Decreto n.69.450 de 01 novembro de 1971. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. Brasília: MEC/SEF, 1997.15 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o art. 80. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 fev. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 3v.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudo sobre a Mulher e Educação: Algumas Questões sobre o Magistério. **Cadernos de Pesquisa**, 64, 1988.

CALDEIRA, Anna M. S. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n. 3, p. 87-103, maio 2001.

CANÇADO, José Maria. **Colégio Arnaldo: uma escola nos trópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L.S. Síndrome de Burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.22, n.5, p.1017-1026, 2006.

CARVALHO, L. M. O estudo da socialização dos professores em educação física: uma revisão e um convite. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n.13, p.11-37, 1996.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1994.

CASTRO, F. Sofrimento psíquico no trabalho. **Revista Plural**, Florianópolis, p.3446, jun. 2005.

CHAUÍ, Marilena de S. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAVES, Mirian Waidenfeld. Desenvolvimentismo e Pragmatismo: ideário do MEC nos anos 1950. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36.n.129, p. 705-725, set./dez. 2006.

CHIU, T.T.W.; LAM, P.K.W. The prevalence of and risk factors for neck pain and upper limb pain among secondary school teachers in Hong Kong. **Journal Occupational Rehabilitation**, Bethesda, n.17, p.19-32, 2007.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação, carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODO, Wanderley et al. Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. **Cadernos de Saúde**. São Paulo, v. 14, p. 53, 2000.

CORREIA, W.R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2o grau. **Revista Paulista de Educação Física**, supl. n.2, p.43-48, 1996.

CORRIGAN, D.C.; HABERMAN, M. The context of teacher education. In: HOUSTON, W.R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Org.). **Handbook of research on teacher education**. New York: Macmillian, 1990.

COSTA, Stefania Padilha. Ensinando a gostar da linguagem. **Amae Educando**, v.30, n.266, p.16-19, abr. 1997.

COSTA, Patrícia Gomes da. **Docência e Doença**: condições de trabalho e qualidade de vida dos professores de 5ª a 8ª séries da rede municipal de Ipatinga. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário de Caratinga - UNEC - Caratinga.

CRUZ, R.M.; LEMOS, J.C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, v.17, n.24, p.59-80, 2005.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-147.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho! a intensidade do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008. 206 p.

DANTAS, Maria Eunice Oliveira. **A intensificação do trabalho docente**: os impactos da Lei nº 9815/2010 sobre o presenteísmo/absenteísmo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995

DARIDO, C. D. et al. **Educação Física no ensino médio**: reflexões e ações. *Motriz*. V.5, n. 2, Dez. 1999.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras: Topázio, 1999.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, c2005. 293p.

DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.187-196, 2004.

DE MASI, Domênico. **Desenvolvimento sem trabalho**. 5.ed. São Paulo: Esfera, 1999. 103p.

DORMAN, J.P. Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: a LISREL analysis. **Social Psychology of Education**, Dordrecht, n.6, p.107-127, 2003.

DUARTE, Adriana. Análise do trabalho docente na pesquisa sobre/na produção Ra RME-BH, 1986-2005. In: ZIDAN, Samira; SOUSA, Eustáquia Salvadora(Org.). **Estado do conhecimento sobre a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – 1986-2005**. Belo Horizonte: FAE, UFMG, 2009, p. 219-239.

DUBAR, C. **A sociabilização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBY, Georges (Org.) **História da vida privada**: da Europa feudal à Renascença. São Paulo: Campanha das Letras, 1999. v. 2.

DUROZOI, Gerand; ROUSSEL, André. **Dicionário de filosofia**. Campinas: Papirus, 1993.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

ENGUITA, M. F. **Educar em tiempos inciertos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTEVE, J. M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NOVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto. Editora, 1995. Parte 4, p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A retórica das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes; NASCIMENTO, Cecília Vieira; SANTOS, Marileide Lopes (Org.). **Reformas educacionais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 13-26

FERNANDES, Florestan. Mudança social e educação escolarizada. In: FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade brasileira**. São Paulo: Dominus, 1966. p. 84-99.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

FRANCO, M.L.P.B. Conferência de abertura. **IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte**. São Paulo: USP, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar. Os temas história e religião na configuração dos debates sobre as reformas educacionais das décadas de 1950 e 1960: a singularidade de uma situação - pessoa. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (Org.). **Reformas educacionais no Brasil**: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 168-193, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 4 ed. São Paulo: Atica, 1996.

GARCIA, C.M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1995.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. **O professor, as condições de trabalho, e os efeitos sobre a saúde. Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 31, n. 2, p.189-199, maio/ago. 2005.

GASPARINI, Sandra Maria. BARRETO, Sandhi Maria. ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2 v.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/33973118/Profess-Ores-Do-Brasil-Bernadete-Gatti>.

GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario e et al (Org.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural.** SP. Cortez: autores associados, 1987.

GIROUX, H. A. **Fugitive Cultures: Race, Violence & Youth.** New York: Routledge, 1996.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Recorde, 2003.

GOMES, Chistianne. **Lazer e trabalho.** Brasília: SESI/DN, 2005. v. 1. 104 p.

GOMES, Cristianne Luce. Lazer: ocorrência histórica. In: GOMES, Christianne. (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Irlen. Os projetos de educação dos republicanos mineiros. In: VAGO, T. M. et al (Org.). **Intelectuais e escola pública no Brasil:** séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2009. p. 19-46.

GONÇALVES, L. R.; PASSOS, S. R. M. M. D. Processo de desenvolvimento profissional do professor – educação continuada. **Paradoxa: Projetivas Múltiplas em Educação**, São Gonçalo, v. 10, n. 17, p. 45-56, 2004.

GONÇALVES, M. F. A terceirização e a precarização das relações de trabalho. **Juslaboral**, ago. 2009. Disponível em: <http://www.juslaboral.net/2009/08/terceirizacao-e-precario-das.html>. Acesso em: 24 set. 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRILLO, M. H. M. M.; PENTEADO, R. Z. Impacto da voz na qualidade de vida de professore(a)s do ensino fundamental. **Pró-Fono: Revista de Atualização Científica**, Barueri, v.17, n.3, p.321-330, 2005.

HOPF, A.C.O. Fico ou vou embora? Os sentimentos expressos por professores diante da aposentadoria. **Revista da Educação Física**, Maringá, v.13, n.2, p.89-96, 2002.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz Moreira; MAFRA, Leila de Alvarenga. **Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e de gênero**. 1994. 140f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais.

HYPÓLITO, Álvaro Luis Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

JIMÉNEZ, B.M.; HERNÁNDEZ, E.G.; GUTIÉRREZ, J.L.G. La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. **Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones**, Madrid, v.16, n.1, p.331-349, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.70, 2000, p.15-39.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS, Andréia do R. **Trabalho Docente: comprometimento e desistência**. Seminário Internacional Gramsci, Trabalho e Educação. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida; CALDAS, Andrea do Rocio. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

KUNZ, E. **Educação física: ensino e mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n.118, p.65-88, 2003.

LEMOS, J. C.; CRUZ, R. M. Condições e cargas de trabalho da atividade docente. **Revista Plural**, Florianópolis, p.20-27, jun. 2005.

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

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2011.

LYOTARDE, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARTÍNEZ, J. C. M. **Formacion del profesorado de secundaria**. Estudios Pedagógicos, Valdivia, n. 26, p. 107-117, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 119p.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livro 3, v. 4. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro primeiro: o processo e a produção do capital. 14. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994.

MELO, Victor Andrade de. **História da educação física e do esporte no Brasil**: panorama e perspectivas. São Paulo: Ibrasa, 1997. 115p.

MENDES, Valdelaine da Rosa. **O Perfil do professor de Educação Física na década de 30**. Anais. VII Congresso Brasileiro de História da Educação Física, Esporte, Lazer e Dança. Gramado/RS, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Física**: proposta curricular, educação básica. Belo Horizonte, Secretaria de Estado da Educação, 2005.

MONTEIRO, J. E. S. As instalações e os equipamentos para a educação física no 1º ciclo do ensino básico. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n.14, p.55-64, 1996a.

NACARATO, Adair Mendes, VARANE, Adriana; CARVALHO, Valéria de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... Abrindo as cortinas. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (Org.) **Cartografias do trabalho docente- professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.73-104.

NAHAS, M. V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar/ Escola de Educação Física e Esporte**, p.17-20, 1997.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010. 318 p.

NEVES, A.; RODRIGUES, G.; SOBRAL, F. Avaliação subjetiva do stress profissional: resultados de um inquérito preliminar em professores de Educação Física. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 7/8, p.27-34, 1993.

NILAN, P. Teachers' work and schooling in Bali. **International Review of Education**, Hamburb, v.49, n.6, p.563-584, 2003.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995b.

NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1991.

NÓVOA, António (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A.(Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995a. p. 13-33.

NUNES, Magda Soares. **Políticas para a formação e profissionalização de professores para o ensino superior**: a contribuição do PROSUP. 2006. Dissertação (Mestrado da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **A condição dos professores:** recomendação Internacional de 1966, um instrumento para a melhoria da condição dos professores. Genebra: OIT/ UNESCO, 1984.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda. **A Educação Física Escolar e a Ditadura Militar no Brasil (1968 – 1984): entre a adesão e a resistência.** Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista de Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 210-217, jan. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os Trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.

OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, Nara R. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. **Trabalho e trabalho docente.** Texto discutido durante as aulas da disciplina “trabalho docente: visão histórica e perspectivas”, 2009.

PACHECO, J. A.; FLORES, M.A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Matizes do mal-estar dos professores do ensino médio.** 2007. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós Graduação em Educação, Belo Horizonte.

PAULA, Andréia Cristina Rezende Rodrigues; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. O estresse e o bem-estar docente. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, p. 65, jan./abr. 2010.

PEDROSA, José Geraldo. Conceitos para pensar o capital e seu apêndice: o trabalho. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.14, n.3, p. 05-13, 2010.

PEIXOTO, Ana Maria Casasanta. Magistério: idas-e-vindas de uma profissão – Minas Gerais (1889-1970). In: PEIXOTO, Ana Maria Casasanta; PASSOS, Mauro (Org.). **A escola e seus atores:** educação e profissão docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PLEKHÂNOV, G. **Os princípios fundamentais do marxismo.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

PORTO, L.A. et al. Associação entre distúrbios psíquicos e aspectos psicossociais do trabalho de professores. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 40, n. 5, p. 818-826, 2006.

REIS, E. J. F. B. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p.229-253, 2006.

RODRIGUES, A. L. Estresse e trabalho: aumenta a preocupação com o desgaste do trabalhador. **Revista Proteção**, São Paulo, v.17 n.4, p.38-41, 1992.

RODRIGUES, N. Organização dos tempos e espaços educativos: da seriação à construção dos ciclos. In: **Organização dos tempos e espaços escolares**. PROCAD. Fase Escola Sagarana. Belo Horizonte, 2001.

RODRIGUES, Gilmar (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. 2. ed. Xamã: São Paulo, 2005. p. 171-183.

ROESE, Mauro. A metodologia de estudo de caso. Cadernos de Sociologia; Programa Pós-Graduação em sociologia, Porto Alegre. PPGS/UFGS, v.9, p.189-200, 1998.

SAMPAIO, B. A.; FREDERICO, C. **Dialética e materialismo: Marx entre Hegel e Feuerbach**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.3, n.19, p.209-222, 2005.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. Síndrome do esgotamento profissional: revisão bibliográfica. **Movimento**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.183-209, 2004b.

SANTOS, O. J. Organização do Processo de Trabalho Docente: uma análise crítica. **Educação em Revista** FaE/UFMG, nº 10, p.26-30, 1989.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA JUNIOR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação e as Políticas Públicas para a Formação de Professores a Distância: implicações políticas e teóricas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n 24, p. 78-94, 2003.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE MINAS GERAIS. **O Trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, mar.2009. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/558.pdf>. Acesso em 02 jun.2011.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1998. 179p.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro (Org.). **Trilhas e partilhas: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

SOUSA, J. L. C. Aula de educação física: o que o professor sente e pensa. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 28/29, p.77-87, 2004.

SOUSA, J. L. C. Condição docente: fatores de bem-estar no exercício profissional. **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 7/8, p. 49-59, 1993.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. O problema de formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.46, n.104, p.278-287, out./dez. 1966.

TEIXEIRA, I.A.C. Temporalidades com(viventes) nos territórios da educação. **Educação em Revista**, n.º34, dezembro de 2001, p.85-102.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1995.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação física e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920)**. Bragança Paulista: Ed. da USF, 2002. 369 p.

VAGO, Tarcísio Mauro; OLIVEIRA, Bernardo Jefferson de (Org.). **Histórias de práticas educativas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 531 p.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Reforma do Corpo na Escola in Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. (Coleção Pensar a Educação, Pensar o Brasil).

VEIGA, Cinthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VERENGUER, R.C.G. Educação Física escolar: considerações sobre a formação profissional do professor e o conteúdo do componente curricular no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, n.9, p.69-74, 1995.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n.85, p.1125-1154, dez. 2003.

WEBLER, Rita Melânia. **O mal-estar e os riscos da profissão docente**. Unioeste Marechal Cândido Rondon, 2007. Disponível em www.app.com.br/portalapp/opiniaio.php.

WERNECK, Christianne Luce Gomes. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Celar 2000.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 309 p.

APÊNDICES

APENDICE A - O questionário

CAAE – 0113.0.213.000-11

QUESTIONÁRIO DIRETO

INSTRUMENTO DE PESQUISA 1 – PROFESSOR PERFIL E CONDIÇÕES TRABALHO DOCENTE

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: Políticas para o trabalho docente: estudo do processo de intensificação do trabalho docente e seus impactos na saúde dos professores de Educação Física e dos professores de outras disciplinas do ensino médio em uma escola particular de Belo Horizonte.

Pesquisador: Profa. Mestranda Maria Aparecida Dias Venâncio

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

1) PERFIL DO PROFESSOR	
1. Sexo a. ☐ feminino b. ☐ masculino	
2. Idade a. ☐ até 24 anos b. ☐ de 25 a 29 anos c. ☐ de 30 a 39 anos d. ☐ de 40 a 49 anos e. ☐ de 50 anos ou mais	3. Estado Civil a. ☐ solteiro (a) d. ☐ separado (a) b. ☐ casado (a) e. ☐ divorciado (a) c. ☐ viúvo (a) f. ☐ outro
4. Você tem filhos? a. ☐ Sim quantos ? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ou mais b. ☐ Não	5. Qual a sua renda individual? a. ☐ até 1 salário mínimo d. ☐ até 4 salários mínimos b. ☐ até 2 salários mínimos e. ☐ até 5 salários mínimos c. ☐ até 3 salários mínimos f. ☐ acima de 5 salários
6. Qual a renda familiar? a. ☐ até 1 salário mínimo b. ☐ até 2 salários mínimos <input style="width: 20px; height: 15px; border: 1px solid black; display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 10px;"/>	7. Qual é o seu nível salarial nesta escola? a. ☐ até 1 salário mínimo d. ☐ até 4 salários mínimos b. ☐ até 2 salários mínimos e. ☐ até 5 salários mínimos c. ☐ até 3 salários mínimos f. ☐ acima de 5 salários
2) FORMAÇÃO E ATUAÇÃO	
8. Nível de formação (marque a última formação): a. ☐ Magistério de nível médio Graduação: b. ☐ Bacharelado em: _____ c. ☐ Licenciatura em: _____ d. ☐ Pós-graduação lato-sensu (Especialização) e. ☐ Mestrado f. ☐ Doutorado	9. Há quantos anos você concluiu essa formação? a. ☐ 1 a 4 anos d. ☐ 13 a 16 anos b. ☐ 5 a 8 anos e. ☐ 17 a 20 anos c. ☐ 9 a 12 anos f. ☐ mais de 20 anos
10. Você é regente de turma/aula? a. ☐ Sim b. ☐ Não	11. Há quanto tempo você está na regência? a. ☐ menos de 4 anos. b. ☐ de 5 a 8 anos. c. ☐ de 9 a 12 anos. d. ☐ de 13 a 16 anos. e. ☐ de 17 a 20 anos. f. ☐ a mais de 20 anos
12. Como regente de turma/aula em qual (is) nível (eis)/modalidade (s) de ensino você atua? (marque + de uma) a. ☐ Educação infantil b. ☐ Anos iniciais do ensino fundamental c. ☐ Anos finais do ensino fundamental d. ☐ Ensino médio e. ☐ Educação especial f. ☐ Educação de jovens e adultos g. ☐ Educação profissional h. ☐ Graduação e ou Pós-graduação	13. Em quantos turnos você trabalha? a. ☐ 1(um) turno b. ☐ 2 (dois) turnos c. ☐ 3 (três) turnos

14. Ao todo, quantas horas na regência você trabalha, na semana? a. ☐ até 10 horas b. ☐ de 11 a 20 horas c. ☐ de 21 a 30 horas d. ☐ de 31 a 40 horas e. ☐ mais de 40 horas	15. Atualmente você atua como regente em quantos conteúdos? a. ☐ 1 conteúdo b. ☐ 2 conteúdos c. ☐ 3 ou mais
16. Você trabalha com várias turmas de alunos ao mesmo tempo? a. ☐ Sempre b. ☐ Eventualmente c. ☐ Nunca	17. Quanto tempo na semana, em média, você dedica ao planejamento de suas aulas e a correção de trabalhos? a. ☐ De 1 a 3 horas semanais b. ☐ De 4 a 6 horas semanais c. ☐ De 7 a 9 horas semanais d. ☐ Mais de 10 horas semanais
18. Você desempenha outras atividades na área educacional? a. ☐ Sim/ Especificar _____ b. ☐ Não 18.a. Em caso positivo, quantas horas, na semana, você dedica a essas atividades? _____ Horas.	19. Se você desempenha outra atividade na área educacional, em qual rede de ensino? (Marque mais de uma opção, se for o caso) a. ☐ Municipal c. ☐ Federal b. ☐ Estadual d. ☐ Particular
3) MODOS DE VIDA E RELAÇÃO COM O TRABALHO	
20. Você participa de: a. ☐ Colegiado Escolar b. ☐ Conselho Fiscal da Escola c. ☐ Associação de Pais e Mestres d. ☐ Partido Político. e. ☐ Organizações culturais. f. ☐ Associações sindicais. g. ☐ Associações de bairro. h. ☐ Organizações religiosas. i. ☐ Outros /especificar: _____	
21. Em suas horas “livres” e de lazer você: (Marque o que você faz, no mínimo, uma vez por semana, podendo marcar mais de uma opção). a. ☐ Assiste à Televisão b. ☐ Assiste a um filme em casa em vídeo ou DVD c. ☐ Vai ao cinema d. ☐ Vai ao clube/parque e. ☐ Lê revistas/ jornais f. ☐ Lê livros de auto-ajuda f. ☐ Lê literatura especializada de seu campo de atuação g. ☐ Lê literatura ficcional h. ☐ Encontra com os amigos i. ☐ Vai ao teatro j. ☐ Vai a shows k. ☐ Vai a bares e restaurantes l. ☐ Pratica Atividades Físicas (academia, esportes, caminhadas, dança, entre outras). m. ☐ Não faz nada n. ☐ Outros/Especificar: _____	
22. Onde você utiliza o computador? (Marque mais de uma opção se for o caso). a. ☐ Em casa b. ☐ No trabalho (escola) c. ☐ Lan House d. ☐ Casa de amigos/familiares e. ☐ Não utilizo f. ☐ Outros/Especificar _____	23. Por quanto tempo você utiliza a internet? a. ☐ De 1 a 3 horas semanais b. ☐ De 4 a 6 horas semanais c. ☐ De 7 a 9 horas semanais d. ☐ Mais de 10 horas semanais e. ☐ Não utilizo
24. Você utiliza o computador para: (Marque mais de uma opção se for o caso). a. ☐ Pesquisas na internet b. ☐ Trabalhar com textos e material para as aulas c. ☐ Redes sociais d. ☐ E-mail e. ☐ Baixar arquivos f. ☐ Outros/Especificar: _____	25. Você falta, eventualmente, ao trabalho? a. ☐ Sim b. ☐ Não

26. No último ano, você faltou ao trabalho por qual (is) motivo (s) ? (Marque mais de uma opção se for o caso). a. ☐ Doença pessoal b. ☐ Doença de familiares c. ☐ Consultas de rotina d. ☐ problemas pessoais e. ☐ Outros/Especificar _____	27. Nos últimos 2 meses quantos dias você precisou pedir afastamento do trabalho por motivos de doença (com ou sem licença médica)? a. ☐ Nenhum b. ☐ Neste período, não me afastei do trabalho c. ☐ 1 a 2 dias e. ☐ 3 a 7 dias f. ☐ 8 dias ou mais
28. No último mês, quantos dias você NÃO sentiu vontade de vir ao trabalho? a. ☐ Nenhum b. ☐ Sinto sempre vontade de vir trabalhar c. ☐ 1 a 2 dias e. ☐ 3 a 7 dias f. ☐ 8 dias ou mais	29. No último mês, quantos dias você se sentiu indisposto ou sem ânimo (energia) para realizar tarefas que o seu trabalho exige? a. ☐ Nenhum b. ☐ Sinto-me sempre com bom ânimo para o trabalho c. ☐ 1 a 2 dias e. ☐ 3 a 7 dias f. ☐ 8 dias ou mais
30. No último mês, quantos dias você sentiu dificuldade para se concentrar no trabalho? a. ☐ Nenhum b. ☐ Consigo sempre manter bom nível de concentração c. ☐ 1 a 2 dias e. ☐ 3 a 7 dias f. ☐ 8 dias ou mais	31. No último mês, quantos dias você sentiu dores ou desconforto ao realizar as tarefas que o seu trabalho exige? a. ☐ Nenhum b. ☐ Não sinto dores/desconforto ao realizar as minhas tarefas c. ☐ 1 a 2 dias e. ☐ 3 a 7 dias f. ☐ 8 dias ou mais
32. Considerando a ultima semana, durante quantas horas você trabalhou no total? __ __ número de horas Exemplos para cálculo do número de horas: 8 horas por dia em 5 dias = 40 horas 7 horas por dia em 5 dias = 35 horas 8 horas por dia, em 4 dias mais 4 horas, por dia em 1 dia = 36 horas	33. Como você avaliaria de 0 a 10 o desempenho (performance) da maioria dos professores desta escola ? Pior performance 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Melhor performance
34. Considerando o seu último ano de trabalho, como você avaliaria de 0 a 10 o seu desempenho no trabalho (performance)? Pior performance 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Melhor performance	35. Considerando os dias em que você trabalhou na ultima semana, em geral, como você avaliaria o seu desempenho (performance)? Pior performance 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Melhor performance
4) FORMAÇÃO CONTINUADA	
36. Você participou de formação continuada, nos últimos 5 anos? a. ☐ Sim b. ☐ Não	37. Esta escola tem oferecido formação continuada em serviço, nos últimos 5 anos? a. ☐ Sim b. ☐ Não (No caso de sua resposta é “não”, passe direto para a questão 43)
38. Esta formação foi subsidiada como? a. Com recursos da escola b. Com recursos próprios c. Por conta da Secretaria da Educação d. Outros (especificar) _____	40. A Formação Continuada dos Professores desta escola está associada a melhorias salariais/ao Plano de Carreira? a. ☐ Sim b. ☐ Não
41. A proposta de Formação Continuada, nesta escola, contempla as necessidades e interesses dos Professores? a. ☐ Sim b. ☐ Não	42. Os Cursos de Formação Continuada de Professores são realizados de que forma: a. ☐ Presencial b. ☐ Educação a distância c. ☐ Outros (especificar) _____
5 CONDIÇÕES DE TRABALHO (TEMPO E ESPAÇO)	
43. Você considera que as instalações físicas (salas de aula, sala de professores, cantina, banheiros, vestiários, áreas de convivência, áreas esportivas, biblioteca, sala multissos, laboratórios, entre outros) que a escola disponibiliza para a realização de seu trabalho são : a. ☐ adequadas e suficientes b. ☐ adequadas, mas insuficientes c. ☐ inadequadas e suficientes d. ☐ inadequadas e insuficientes	44. Você considera que os materiais e equipamentos (computador, áudio visuais, materiais didáticos, esportivos, pedagógicos, artísticos, entre outros) que a escola disponibiliza para a realização de seu trabalho são: a. ☐ adequados e suficientes b. ☐ adequados, mas insuficientes c. ☐ inadequados e suficientes d. ☐ inadequados e insuficientes

45. Qual a importância que você atribui à estrutura física (instalações) existentes nesta escola, para o bom desempenho de seu trabalho: a. ☐ Muito importante b. ☐ Importante c. ☐ Indiferente	46. Qual a importância que você atribui aos materiais e equipamentos disponibilizados pela escola para o bom desempenho de seu trabalho: a. ☐ Muito importante b. ☐ Importante c. ☐ Indiferente
47. Você tem espaço e tempo na escola para dedicar-se ao estudo, planejamento de aulas, elaboração e correção de provas e trabalhos? a. ☐ Sim b. ☐ Não	48. Você tem espaço e tempo na escola para encontrar com os outros professores, interagir com outras disciplinas, participar de reuniões, entre outras atividades fora da sala de aula e intervalo de lanche? a. ☐ Sim b. ☐ Não
49. Você considera que o funcionamento administrativo (portaria, recepção, secretaria, segurança, administração de pessoal, manutenção e limpeza, atendimento biblioteca, atendimento cantina, entre outros) dessa escola é : a. ☐ adequado e eficiente b. ☐ adequado e ineficiente c. ☐ inadequados	50. Qual a importância que você atribui ao funcionamento administrativo dessa escola para o bom desempenho de seu trabalho: a. ☐ Muito importante b. ☐ Importante c. ☐ Indiferente
51. A escola possui infra-estrutura favorável à locomoção e acessibilidade de pessoas com deficiência? a. ☐ Sim b. ☐ Parcial c. ☐ Não	52. Qual a importância que você atribui a acessibilidade para pessoas com deficiência que esta escola oferece para o adequado desempenho de seu trabalho: a. ☐ Muito importante b. ☐ Importante c. ☐ Indiferente
6) GESTÃO ESCOLAR	
53. Você tem acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola? a. ☐ Sim b. ☐ Não	54. Você participou da elaboração/revisões do PPP? a. ☐ Sim b. ☐ Não
55. O Planejamento Pedagógico desta escola se faz de forma participativa? a. ☐ Sim b. ☐ Não 55. a – Você participa ? a. ☐ Sim b. ☐ Não	56. Qual a importância que você atribui ao conhecimento e sua participação no PPP e no Planejamento da escola, para o bom desempenho de seu trabalho? a. ☐ Muito importante b. ☐ Importante c. ☐ Indiferente
57. O Conselho Escolar/ Colegiado está funcionando, regulamente, na escola? a. ☐ Sim b. ☐ Não	58. Como você avalia a gestão desta escola: a. ☐ democrática c. ☐ permissiva b. ☐ autoritária d. ☐ indiferente

Prezado(a) professor(a), agradecemos sua participação, pois ela é muito importante e valiosa para nós. Os dados que você veiculou são CONFIDENCIAIS, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome ou o nome da escola que participou desta pesquisa.

Caso aceite participar das entrevistas (*) que serão realizadas, na 2ª etapa desta pesquisa, por favor informe os seguintes dados:

Nome:

Telefone:

E-mail:

(*) Esta entrevista será realizada em sua escola, em data e horários previamente combinados.

APENDICE B – O roteiro de entrevista

CAAE – 0113.0.213.000-11

ENTREVISTA

INSTRUMENTO DE PESQUISA 2 – PROFESSOR INTENSIFICAÇÃO TRABALHO DOCENTE

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisa: Políticas para o trabalho docente: estudo do processo de intensificação do trabalho docente e seus impactos na saúde dos professores de Educação Física e os de outras disciplinas do ensino médio em uma escola particular de Belo Horizonte.

Pesquisador: Profa. Mestranda Maria Aparecida Dias Venâncio

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA A SER APLICADA AOS PROFESSORES(aS)

1. Você considera que seu trabalho, a cada dia, está se tornando mais intensificado?
 - 1.a – Em caso de resposta positiva, por quê?
2. O aumento/intensificação do seu trabalho tem afetado, negativamente, sua vida profissional e pessoal?
 - 2.a – De que forma?
3. Você faz controle e ou acompanhamento médico, com frequência? Justifique
4. Nos últimos anos você tem sido acometido de doenças e mal estar (físico, mental e social)?
 - 4.a - Explicitar, se forem o caso, seus problemas de saúde. Eles são crônicos ou agudos?
5. Você tem tempo de fazer atividades físicas e desfrutar de atividades de lazer com amigos e familiares?
 - 5.a – Você tem se alimentado com qualidade e tempo? Justifique.
6. Você costuma levar atividades do trabalho para casa? Em caso positivo, como isso interfere no seu relacionamento com a família e na sua vida pessoal?
7. Você se está satisfeito com suas condições de trabalho? e salariais ?
8. Como você avalia sua profissão, seu trabalho e sua qualidade de vida?
 - 8.a – Qual a relação entre eles?
9. Você considera que suas condições de trabalho e salariais bem como intensificação e controle do trabalho, atualmente, impactam na sua qualidade de vida e saúde? De que forma?
10. Em sua opinião a intensificação do trabalho docente, tem impactado a vida dos professores de forma diferente, com mais ou menos consequências de acordo com a disciplina (componente curricular) que lecionam? Justifique sua resposta.
11. Se você tivesse como atribuição e o poder de mudar as condições e formas de trabalho dos professores dessa escola o que você faria?
12. Em sua opinião as Políticas Educacionais e a Legislação que regulamenta o trabalho docente influenciam nas condições de vida e de trabalho dos professores?
 - 12.a – De que forma?

Prezado professor, agradecemos à sua participação, ela é muito importante e valiosa para nós. Os dados aqui apresentados são CONFIDENCIAIS, não serão divulgadas as respostas individuais, nem o seu nome ou o nome da escola que participaram da pesquisa.