

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

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS SOBRE
O TRABALHO DOCENTE: ABSENTEÍSMO E PRESENTEÍSMO**

Adailton Altoé

Belo Horizonte
2010

Adailton Altoé

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS SOBRE
O TRABALHO DOCENTE: ABSENTEÍSMO E PRESENTEÍSMO**

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.

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

Agência fomentadora: PROSUP/CAPES

Belo Horizonte

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A469p

Altoé, Adailton

Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente :
absenteísmo e presenteísmo / Adailton Altoé. Belo Horizonte, 2009.
138f. : il.

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

1. Professores – Condições de trabalho. 2. Presenteísmo. 3. Absenteísmo
(Trabalho). 4. Saúde ocupacional. 5. Professores – Stress ocupacional. I. Oliveira,
Maria Auxiliadora Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas
Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.064.2

Adailton Altoé

**POLÍTICAS INSTITUCIONAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS SOBRE
O TRABALHO DOCENTE: ABSENTEÍSMO E PRESENTEÍSMO**

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. Dr^ª. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira (Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Antônia Vitória Soares Aranha - UFMG

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2010

AGRADECIMENTOS

Obrigado, óh Deus, pela Vida!

Obrigado pai, Ângelo Altoé, pelo seu exemplo de justiça, solidariedade e determinação, e por continuar velando por nós, que continuamos nessa jornada.

Obrigado mãe, Alzira Sossai Altoé, pela sua coragem e dedicação para criar uma prole de nove filhos e pela alegria em viver e servir.

Sou muito grato a vocês, meus irmãos, a vocês, companheiros de caminhada e, particularmente, a você, Aparecida Debona, por compartilhar comigo a vida, o saber e os bens, para que, numa relação fecunda, pudéssemos gerar Giordano Miguel e Júlia Luísa, que são, hoje, nossa alegria e nossos amores.

Minha gratidão a você, Prof^a. Dorinha, por se empenhar para que eu fizesse o Mestrado e pela competência e profissionalismo com que me acompanhou nesse processo.

Minha gratidão, também, a vocês, professores do Mestrado, pela colaboração para com meus estudos, particularmente a vocês, prof. Cury, prof^a. Antônia e prof^a. Dorinha, pela disposição em compor a banca julgadora desse trabalho.

Obrigado a vocês, colegas de curso, pelo companheirismo, e a vocês Valéria e Renata, pela acolhida e atendimento terno na secretaria do curso.

Obrigado gestores e professores da escola SAC, pela preciosa colaboração.

Enfim, obrigado a todos que são parte de minha vida e de minha história, pela oportunidade de formarmos uma rede humana fecunda.

Que Deus abençoe a todos.

Amém!

[...] “O grande segredo da educação não está na ponta do arcaico giz, ou na ponta da futurista caneta digital, que desliza sobre a lousa interativa. Esse segredo reside, de fato, no próprio ser humano, professor e educador, que se dispõe, em uma relação de afeto, a perceber e a valorizar as múltiplas inteligências, apresentando o que, historicamente, já foi construído pela humanidade e mediando as possibilidades de recriação e crítica dessa mesma cultura e conhecimento”. (Prof. Dr^a. Aleluia Heringer Lisboa Teixeira).

RESUMO

Esta dissertação se inscreve na Linha de Pesquisa: “Educação, direito à educação e políticas educacionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino”, vinculada à Área de Concentração: “Educação escolar e profissão docente”, do Mestrado em Educação, da PUC Minas. Seu objeto de investigação está centrado no trabalho docente, dando-se ênfase à díade absenteísmo e presenteísmo. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular confessional, aqui denominada de SAC, que se orienta por algumas políticas institucionais específicas e teve como objetivo geral a análise das condições salariais e de trabalho dos professores e, sobretudo, suas causas e desdobramentos tanto nas vidas particular e profissional desses sujeitos, quanto nos setores administrativo e pedagógico dessa instituição. Quanto à metodologia, realizou-se um estudo de caso, lançando mão de uma investigação Quanti-Quali. Os instrumentos de investigação foram a pesquisa bibliográfica, a observação livre, o questionário, a análise documental e a entrevista semi-estruturada. A interpretação dos dados qualitativos foi feita através da análise de conteúdo e dos resultados quantitativos, empregando-se a estatística descritiva. Esclarece-se que foram tomados, como referências norteadoras, o método dialético e o paradigma holista. Constatou-se, através da pesquisa bibliográfica, que existe um processo acrescente de absenteísmo, principalmente, nas escolas públicas, devido às exigências burocrático-profissionais; ao escasso reconhecimento social; à precária valorização social atribuída aos docentes;; à crescente alienação, observada no “processo de produção e transmissão” do saber; à precarização das relações de trabalho e à falta de sentido para o trabalho docente. Todavia, percebe-se que, nas escolas particulares as queixas mais frequentes são em relação à intensificação do ritmo de trabalho e ao elevado nível de estresse, que vêm provocando desgaste emocional e adoecimento, embora os docentes não se ausentem do trabalho, o que evidencia a ocorrência do presenteísmo. No campo da escola pesquisada, observou-se que: mais de 76% dos docentes afirmaram que compareceram ao trabalho com problemas de saúde várias vezes no decorrer dos últimos três anos e 70% dos professores afirmaram que foram trabalhar, vivenciando problemas pessoais ou familiares sérios. Quanto ao absenteísmo, 53,3% afirmaram que não faltaram ao trabalho no ano de 2008; 36,7% dos docentes faltaram, em torno de 1 a 3 dias, durante esse ano, e somente 10% dos docentes faltaram mais de 4 dias no referido ano. Esses dados deixam claros os baixos índices de absenteísmo, nessa escola. Segundo os gestores da instituição, ocorre, em média, de 4 a 6 faltas mensais, considerando-se o universo de 76 docentes vinculados à escola SAC. Tendo em vista essa realidade, torna-se necessário buscar mecanismos que viabilizem a prática de cuidados sistemáticos com a saúde e a qualidade de vida dos trabalhadores docentes, bem como procurar implementar políticas de gestão que favoreçam, por um lado, a formação/profissionalização contínuas dos professores e, por outro, melhores condições salariais e de trabalho.

Palavras-chave: Políticas institucionais para o trabalho docente; Condições de trabalho; Presenteísmo; Absenteísmo; Adoecimento e mal-estar docente.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to describe a line of research on Education, right to education and educational politics for the different levels and modes of teaching, linked to the Concentration Area: "School education and the teaching profession," the Master of Education, PUC - Minas. The object of the research is focused on teaching, with emphasis on the dyad, absenteeism and presenteeism. The study was conducted in a private confessional school here, called SAC, which is guided by certain policies and institutional arrangements aimed at the general analysis of the wages and working conditions of the teachers and, above all, its causes and developments both in private and professional lives of these individuals, as well as to the administration and teaching of the institution. The methodology, there was a case study, using Quali-Quanti research. Instruments used were literature reviews, free observation, a questionnaire, documentary analysis and a semi-structured interview. The interpretation of qualitative data was done through content analysis and quantitative results, using descriptive statistics. It justifies that were taken as references guiding the dialectical method and the holistic paradigm. It was observed through a bibliographical research that there is a process that adds to absenteeism, especially in public schools because of the bureaucratic-professional requirements, the low social recognition, the precarious social value attributed to teachers, the lack of sense for teaching ; the growing alienation observed in the "process of production and transmission" of knowledge, and the precariousness of labor relations. However, it is perceived that at private schools, the most frequent complaints are about the intensification of work pace and high stress levels, which have caused emotional distress and illness, although teachers are not absent from work, which shows the occurrence of presenteeism. In the school studied it was observed that: over 76% of the teachers stated that appeared to work with health problems several times over the past three years, 70% said they went to work and experienced personal or serious family problems. Concerning to absenteeism, 53.3% of the teachers said that they did not miss work in 2008. 36.7% missed work about 1 to 3 days during that year, and only 10% of the teachers missed more than 4 days in that year. These data make clear the low rates of absenteeism in this school. According to the managers of the institution, there are, on average, 4 to 6 absences per month, considering the universe of 76 school teachers connected to the SAC. According to this context, it is necessary to find mechanisms that make the practice of systematic care for the health and quality of life for those who work as teachers, as well as to find to implement management policies which may help, in a way, the continuous training and professionalization of teachers and also better pay and working conditions.

Key-words: Institutional politics for teaching; absenteeism and sickness, malaise in teachers, presenteeism.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Sexo dos sujeitos da pesquisa	78
GRÁFICO 2: Faixa etária dos sujeitos da pesquisa	78
GRÁFICO 3: Situação familiar dos sujeitos da pesquisa	78
GRÁFICO 4: Número de filhos dos sujeitos da pesquisa	79
GRÁFICO 5: Turnos de trabalho como professor	79
GRÁFICO 6: Jornada semanal de trabalho	79
GRÁFICO 7: Tempo semanal dedicado ao planejamento e à correção de atividades escolares	80
GRÁFICO 8: Trabalho em outra escola	80
GRÁFICO 9: Condições salariais na Escola SAC	80
GRÁFICO 10: Renda familiar	80
GRÁFICO 11: Tempo de docência na escola SAC	81
GRÁFICO 12: Tempo de trabalho na Escola SAC	81
GRÁFICO 13: Finalidades do uso da internet	82
GRÁFICO 14: Tempo semanal de acesso à internet	82
GRÁFICO 15: Nível de escolaridade dos docentes da Escola SAC	86
GRÁFICO 16: Índice de absenteísmo, na Escola SAC, no ano de 2008	94
GRÁFICO 17: Razões do absenteísmo, na Escola SAC, no ano de 2008	94
GRÁFICO 18: Presença no trabalho, na Escola SAC, com problemas de saúde, nos últimos 3 anos	95
GRÁFICO 19: Presença no trabalho, com problemas pessoais e/ou familiares sérios	95
GRÁFICO 20: Presença no trabalho, sem vontade de lecionar	96
GRÁFICO 21: Interferência de problemas pessoais e/ou familiares na qualidade do trabalho docente	96
GRÁFICO 22: Tempo e atividades de lazer	105

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. POLÍTICAS PARA O TRABALHO, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE	13
2.1. Trabalho: conceituação e fundamentos histórico-ontológicos	13
2.2. Trabalho e educação: análise e perspectivas	28
2.3. Trabalho docente no contexto atual	37
3. ABSENTEÍSMO E PRESENTEÍSMO: DUAS FACES DO TRABALHO DOCENTE	47
3.1. Visão empresarial/organizacional de gestão de pessoas, frente ao absenteísmo e ao presenteísmo	47
3.2. Absenteísmo e presenteísmo: seus impactos no trabalho docente e na gestão administrativa e pedagógica da instituição escolar	61
4. A PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA SAC	71
4.1. O “rosto” da instituição pesquisada	71
4.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: dados coletados pelo questionário	78
4.3. Posições dos sujeitos entrevistados sobre o trabalho docente	83
4.3.1. Primeira categoria: trabalho, educação e docência: concepções e sentidos	83
4.3.2. Segunda categoria: percepção dos professores e gestores sobre o ambiente escolar e as interações de trabalho	88
4.3.3. Terceira categoria: absenteísmo e presenteísmo na escola SAC	94
4.3.4. Quarta categoria: percepção sobre o absenteísmo docente.....	102
4.3.5. Quinta categoria: prevenção e expectativas de vida, saúde e trabalho	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	131
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos professores	131
APÊNDICE B: Roteiro das entrevistas semiestruturadas realizada com professores e gestores	136
APÊNDICE C: Quadro síntese do perfil dos sujeitos entrevistados	137

1. INTRODUÇÃO

A trajetória de vida e trabalho do autor desta pesquisa está ligada a instituições que ministram educação livre e formal, de cunho particular confessional. Em síntese, são mais de 25 anos dedicados, particularmente, à educação social e à formação de lideranças da Igreja Católica, somando cerca de cinco mil horas de assessorias em mais de 450 encontros, cursos e assembleias. No âmbito da educação formal, somam-se sete anos de dedicação a instituições confessionais.

Nessa caminhada, foram crescentes os desafios ligados ao trabalho docente, tanto em centros de educação regular, quanto nos projetos de educação livre. Tem-se presenciado um processo crescente da precarização das relações de trabalho e do nível de exigências dos trabalhadores docentes, sobretudo, no que diz respeito à necessidade de formação constante. Percebe, também, que é crescente o nível de flexibilização das relações de produção e a intensificação do ritmo de trabalho, para atender as demandas do mercado, especialmente advindas de alunos e pais, vistos enquanto clientes.

Percebe-se, decorrentemente dessa situação, um nível crescente de adoecimento dos profissionais da categoria docente e uma crescente frustração diante da falta de perspectivas de realização profissional, o que vem acarretando, em muitos sujeitos, sentimentos de mal-estar, resistência e desistência. Nas escolas públicas, essa realidade reflete-se, sobretudo, no absentismo, enquanto que, nas escolas particulares, predomina o presenteísmo, embora se identifique poucas pesquisas referentes à sua incidência nas escolas particulares.

Em termos das problematizações, foram colocadas três ordens de questões:

- a) questões relativas à conceituação: que significados conferir a conceitos fundamentais, referentes ao trabalho, trabalho docente, presenteísmo, e absentismo? Como foi se desenvolvendo, ao longo da história, o tema desta pesquisa, consubstanciado no trabalho docente?
- b) questões relativas à realidade do trabalho docente na escola pesquisada: quais são os níveis de incidência do absentismo e do presenteísmo? Quais são os motivos que vêm levando os trabalhadores docentes a uma “entrega incondicional”, traduzida no presenteísmo, ou à prática do absentismo?
- c) questões relativas às consequências: quais são as consequências pessoais, sociais, profissionais do absentismo e do presenteísmo, para os docentes e para a instituição?

Considera-se que para realizar essa investigação é necessário: delimitar o campo de compreensão do trabalho, da educação e da docência e verificar como essas categorias se interpenetram; compreender o trabalho docente situado historicamente na totalidade do trabalho humano e inserido concretamente no processo humano de produção e reprodução da existência; analisar o papel da escola e do professor no processo educativo; considerar a ambiguidade que subjaz às opções assim como o papel e o lugar social a partir dos quais os sujeitos envolvidos se manifestam e proceder a análise crítica, dos dados coletados, evitando juízo de valor, tomando, como referência, princípios éticos “universais” ou fundantes.

O presente trabalho teve como objeto de pesquisa as “políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo e como objetivo geral a análise das políticas institucionais e das condições salariais e de intensificação do trabalho dos professores de uma escola particular confessional, aqui denominada SAC”, seus desdobramentos, consubstanciados no absenteísmo e no presenteísmo docentes e suas consequências no âmbito da instituição pesquisada e nas vidas profissional e pessoal dos docentes. Como objetivos específicos, foram formulados: analisar as concepções de educação, trabalho, trabalho docente, relações de trabalho, absenteísmo e presenteísmo; contextualizar, historicamente, o trabalho docente; verificar as condições salariais e as relações de trabalho ofertadas pela instituição, lócus da pesquisa; identificar e analisar o absenteísmo e o presenteísmo dos professores na referida instituição e avaliar as consequências pessoais, sociais, profissionais e institucionais causadas por esses fatores.

Quanto à metodologia, lançou-se mão tanto da investigação quantitativa quanto da qualitativa, pois, segundo Ludke e André (1986), esse “cruzamento” dos dois tipos de pesquisa viabiliza uma coleta de dados mais completos, que podem contribuir para a construção de um trabalho mais significativo no campo educacional. Realizou-se um estudo de caso em uma Instituição de Educação Particular de cunho confessional, por se tratar, conforme Bogdan e Biklen (1994), de uma investigação aprofundada com o propósito de analisar os diferentes aspectos de uma dada situação. Dentre as características do estudo de caso, Ludke e André (1996) destacam: a busca por novas indagações e novas respostas, a partir do caso estudado; a contextualização do objeto de estudo; a identificação da multiplicidade de dimensões presentes em uma situação ou problema, enfatizando-o como um todo, explicitando sua complexidade natural e a inter-relação de seus componentes; a utilização de variadas fontes de informação; o relato do estudo, utilizando uma linguagem mais acessível, que permita, ao leitor ou usuário, fazer suas generalizações naturalísticas e a

possibilidade de representar diferentes e/ou conflitantes pontos de vista presentes em uma situação social.

A pesquisa foi desenvolvida tomando como referência o Método Dialético, uma vez que, “a dialética nos fornece os fundamentos para fazermos um estudo em profundidade, visto que ele requer o estudo da realidade em seu movimento, analisando as partes em constante relação com a totalidade.” (OLIVEIRA, 1997, p.53). Esse método tem como características principais: o princípio da conexão universal dos objetos e fenômenos, o que significa que os fenômenos da natureza estão interligados e se determinam mutuamente; o princípio de movimento permanente e do desenvolvimento, o que significa que tudo que existe no universo está em movimento, determinado pelas suas contradições internas; e que o desenvolvimento se dá na luta dos contrários, sendo resultado de acumulação de mudanças, tanto qualitativas quanto quantitativas, o que ocasiona as transformações qualitativas.

Em consequência da priorização do método dialético, procurou-se tomar como referência o Paradigma Holista, a fim de superar a fragmentação das ciências, própria do positivismo moderno, cunhando uma visão integral da realidade. Pois, segundo Capra (1995), enquanto o paradigma cartesiano acredita que em todo sistema complexo o todo pode ser entendido a partir das propriedades de suas partes, o pensamento sistêmico, holista, tem a percepção de que os sistemas não podem ser entendidos pela análise fragmentada, porque as propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas devem ser entendidas dentro do contexto do todo.

A investigação partiu de uma pesquisa exploratória e, no processo investigativo, foram utilizadas as seguintes estratégias metodológicas:

- a) Pesquisa bibliográfica: estudo e análise de produções de domínio científico, acessadas através de meios impressos e eletrônicos;
- b) Pesquisa documental: análise de documentos institucionais e normativos, por serem consideradas fontes objetivas, contextualizadas e não-reativas. (LUDKE; ANDRÉ, 1996);
- c) Questionário: aplicação de um questionário composto de 50 questões, encaminhado aos professores e gestores da escola. Os questionários foram entregues em reuniões pedagógicas, organizadas por segmentos/níveis de ensino, e devolvido através de uma urna, colocada na sala dos professores nos três dias seguintes às referidas reuniões. Dos 82 questionários distribuídos, retornaram 30, o correspondente a 36,58 % do total. O questionário aplicado passou por uma reformulação, após a realização do pré-teste e teve algumas alterações após ser apresentado à direção e à equipe pedagógica da escola. Ressalta-se que a equipe gestora mostrou-se muito acolhedora e disposta a colaborar para o desenvolvimento da investigação.

Na elaboração do questionário, foram seguidas as referências de Huberman (2000) para delimitação das faixas etárias e tempo de regência;

d) Entrevista semi-estruturada: foram entrevistados 22 educadores, proporcionalmente escolhidos entre os quatro segmentos da escola. Foram sujeitos das entrevistas: 14 professores, a diretora, a gestora pedagógica, os quatro supervisores, sendo que três deles atuavam como professores até recentemente, o gestor administrativo e o gestor de Recursos Humanos. A aplicação das entrevistas permitiu a captação imediata e corrente de informações complementares ao questionário.

Para trabalhar com os dados coletados, utilizou-se, no âmbito da pesquisa quantitativa, os aportes da estatística descritiva; e na investigação qualitativa, a análise de conteúdo, proposta por Bardin (1977).

O trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro se constitui de uma introdução cujo objetivo é explicar e contextualizar a pesquisa realizada, sobretudo, seus objetivos e metodologia aplicada. O segundo capítulo, primeiramente, conceitua a categoria trabalho e realiza sua fundamentação histórico-ontológica; em seguida, apresenta uma análise da relação trabalho e educação e, por fim, procede-se à uma síntese das políticas institucionais e de seus desdobramentos sobre o trabalho docente na atualidade. No terceiro capítulo, adentra-se na especificidade da investigação realizada, conceituando e analisando as duas faces que o exercício do trabalho docente apresenta: o absenteísmo e o presenteísmo. Em princípio, é apresentada uma visão de cunho empresarial/organizacional referente à gestão de pessoas, frente ao absenteísmo e ao presenteísmo, inclusive, apresentando perspectivas frente a esses “fenômenos”, particularmente, através da abordagem sobre o capital espiritual, em contraposição ao capital material e financeiro. Posteriormente, são apresentados os impactos do absenteísmo e do presenteísmo no trabalho docente e na gestão administrativa e pedagógica da instituição escolar. No quarto capítulo, apresenta-se a pesquisa realizada na escola SAC. Primeiramente, apresenta-se o “rosto” da instituição pesquisada, descrevendo, em seguida, o perfil dos sujeitos que responderam ao questionário. Posteriormente, são evidenciados os dados coletados pelas entrevistas feitas com os professores e gestores. Na análise dos dados coletados pelas entrevistas, foram identificadas as seguintes categorias: a) trabalho, educação e docência: concepções e sentidos; b) percepção dos professores e gestores sobre o ambiente escolar e as interações de trabalho; c) absenteísmo e presenteísmo na escola SAC; d) percepção dos entrevistados sobre o absenteísmo docente; e) prevenção e expectativas de vida, saúde e trabalho. Finalmente, no último capítulo, tecem-se algumas considerações finais.

2. POLÍTICAS PARA O TRABALHO, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Tomou-se, neste trabalho, a concepção ampla de política, que, segundo Ferreira (2000, p.543), “é o conjunto de fenômenos e das práticas relativos ao Estado ou a uma sociedade; a arte de ciência de bem governar, de cuidar dos negócios públicos; [...] a habilidade no trato das relações humanas”. Entende-se que a instituição escolar, mesmo quando administrada por uma empresa particular, é uma instituição pública, regida e fiscalizada pela gestão pública. Explicita-se que o foco desta investigação é, prioritariamente, o das relações humanas de produção. Por isso, partiu-se, inicialmente, da conceituação, delimitação e fundamentação do tema trabalho, uma vez que ele está em íntima relação com o processo de educação e de constituição do ser humano. Em seguida, será analisado como se dá a relação entre trabalho e educação ao longo da história, para, finalmente, fazer uma análise a respeito do trabalho docente, preparando, assim, as bases para a especificação do olhar a respeito do absenteísmo e do presenteísmo docente.

2.1. Trabalho: conceituação e fundamentos históricos-ontológicos

De acordo com Saviani (2007), partindo da definição de homem, que toma por base a concepção original de animal racional formulada por Aristóteles, a mais utilizada nos tempos modernos, o atributo essencial e diferencial do homem, em relação a outros animais, é dado pela racionalidade. Assim, trabalhar e educar tem caráter accidental e não substancial, embora possam ser reconhecidos como atributos humanos. Já para Bergson (1979), o que diferencia o ser humano das plantas e dos animais não é o instinto nem a inteligência, que são comuns aos animais na fabricação de objetos, mas a particularidade da fabricação de objetos artificiais. Diferentemente dos demais animais, que se adaptam às transformações da natureza, os seres humanos procuram adaptar a natureza a si, agindo sobre ela e transformando-a, para ajustá-la às suas necessidades através da atividade laboral. Logo, pode-se afirmar que a essência do ser humano não é uma dádiva divina ou natural, nem é precedente à sua existência, mas é produzida pelos próprios seres humanos através do trabalho, que se desenvolve, aprofunda-se e se complexifica ao longo do tempo, em um processo histórico. Assim, a existência humana não se desenvolve como um processo natural, mas como produto do trabalho, isto é, o ser

humano não nasce humano, nem sabe produzir-se como tal. Ele precisa aprender a ser pessoa humana, aprendendo a construir sua própria existência. Portanto, a “produção” do ser humano é um processo educativo, e a origem da educação coincide com a origem do próprio ser humano.

K. Marx (2008) afirma que o trabalho é uma relação de intercâmbio material do homem com a natureza através da sua própria ação, defrontando-se com a natureza como uma de suas forças.

[...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.[...] Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2008, K-I,III,7,PI-728).

O que torna a criatividade humana mais engenhosa que a de outros animais é o fato de ser diferente em tipo e grau. O ser humano tem a possibilidade de estabelecer estruturação lógica, somada à capacidade de integração e autorreflexão criativa em diálogo com o ambiente, traduzindo-se em uma criatividade elaborada. A relação humana com os seres e os valores criados se peculiarizam pela coautoria. A resposta criativa e partilhada, face ao mundo e face ao outro, traz o ser e o mundo à existência. “Isso produz um novo conceito quântico de 'subjatividade partilhada', uma subjatividade que está em diálogo com o mundo e que, através desse diálogo, faz surgir a objetividade.” (ZOHAR, 1990, p. 245).

Através de nossas criações materiais, nossos potes de argila, nossas ferramentas, nossas roupas, nossas casas, injetamos um significado humano no material, nós o trazemos para o nosso mundo de propósitos e objetivos e, assim, o transformamos. Mas, ao fazê-lo, nós nos transformamos. [...] Ao fazê-los, nós nos fazemos. Vivendo com eles, nós nos descobrimos. [...] O diálogo criativo entre “mente” e “matéria” é a base física de toda a criatividade do Universo e é também a base física da criatividade humana. O ser quântico não experimenta dicotomia entre exterior e interior porque os dois, o mundo interior da mente (de idéias, valores, noção de bondade, verdade e beleza etc.) e o mundo exterior da matéria (dos fatos) dão origem um ao outro. (ZOHAR, 1990, p. 252.292).

Retomando a compreensão de Marx e na mesma perspectiva de Zohar (1990), Denis Collin (2008) afirma que a pessoa humana é parte da natureza e se diferencia dos demais animais pelo trabalho criativo. Os seres humanos produzem a própria vida e se produzem a si mesmos, pois a primeira e fundamental condição da existência humana é a criação dos meios para satisfazer suas necessidades básicas, como comer, beber, vestir-se, procriar e ensinar os

filhos a fazerem o mesmo. O que diferencia o ser humano dos demais animais é, portanto, a produção das condições materiais da existência, idealizando os objetos antes de construí-los, de tal modo que o resultado do trabalho pré-existe idealmente na imaginação do trabalhador. Além do mais, os seres humanos, ao produzirem suas condições materiais de existência, modificam suas relações tanto com a natureza quanto com os outros seres humanos, modificando-se a si mesmos, diferentemente dos demais animais, que ficam fechados no ciclo da reprodução física dos indivíduos. Consequentemente, a vida humana depende do contexto histórico e das circunstâncias na qual está inserida, pois,

[...] a produção é inseparável do estabelecimento das relações sociais. Esta relação entre os homens e a natureza, que encontra sua mediação na produção, é imediatamente uma relação entre os próprios homens, pois os homens, à medida que são propriamente humanos, não consomem produtos da natureza, mas produtos do trabalho humano. Condições materiais naturais, condições técnicas e sociais herdadas, relações entre os indivíduos, tudo isso define a cada momento, em cada lugar, uma maneira determinada de produzir, um “modo de produção”. (COLLIN, 2008, p.93).

A partir dessas considerações, pode-se inferir que o ser humano é caracterizado por sua capacidade de idealizar não só os objetos a serem produzidos, mas também um novo modo de produção e uma nova maneira de organização social. É essa utopia que leva a humanidade a um acelerado desenvolvimento. E, aprofundando nessa abordagem, pode-se dizer que o ser humano é caracterizado por sua capacidade de transcender e conferir sentido ao que faz e ao que deseja. Graças a essa capacidade, é que o ser humano desenvolve símbolos de comunicação e constrói uma base de sentido estruturante para as suas vidas pessoal e social. Mondin (1980) e Bergson (1979) afirmam que a religião é uma das manifestações tipicamente humanas, que pode ser identificada, historicamente, na humanidade, pois os seres humanos desenvolveram atividades religiosas desde os seus primórdios. Todas as tribos e todas as populações, de diferentes níveis culturais, dedicaram-se a alguma forma de religião.

Por outro lado, quando uma pessoa perde o senso de corresponsabilidade social e a sensibilidade em relação aos iguais, sobretudo, diante da realidade da fome, do abandono e da ameaça de morte, pode-se dizer que o ser humano perde a própria animalidade, pois os porcos, por exemplo, reagem insistentemente quando um dos seus grita, ao ficar imprensado em um cercado; o gado de um pequeno rebanho fica triste e até chora, quando se mata uma de suas crias; os cães de um quarteirão inteiro se fazem “solidários”, quando um dos seus late ao sofrer agressão; inúmeros animais arriscam a própria vida para proteger suas crias, quando estão ameaçadas de morte. Por isso, constata-se que, não raras vezes, “pessoas humanas”

perdem a animalidade, tornando-se insensíveis ou cruéis exploradores de seus “iguais”, como se possuíssem um coração de pedra, insensível, e não fossem habitados por um espírito de vida. (ALTOÉ; DEBONA, 2006).

Considerando o que foi exposto até aqui, torna-se possível retomar uma série de questões, como por exemplo, o que constitui e/ou caracteriza um trabalho? Seria unicamente a atividade produtiva de quem vende sua força laboral, sem ter participação na propriedade dos meios de produção e nos produtos do trabalho, a não ser o salário? E quando se trata de empresas com capital aberto, nas quais se tem participação em ações? Mas, com frequência, escuta-se expressões como: “a professora passou um trabalho muito difícil”; “meu filho está me dando muito trabalho”; “estou cansada de trabalhar em casa sem ser reconhecida”; “atualmente estou trabalhando em casa e enviando minha produção através da internet”; “este animal faz um bom trabalho”; “esta máquina trabalha muito”; “minha mulher não trabalha, só cuida da casa e das crianças”; “o dono da padaria e do supermercado lá do bairro trabalham cerca de 12 horas por dia”; “patrão não trabalha” etc. Afinal, quem trabalha? Trabalham os passarinhos para construir seus ninhos e conseguirem comida para suas crias? Trabalha o cão de guarda ou o cão farejador? Trabalham os animais que puxam carroça pela cidade ou transportam carga pelo campo? Trabalham os seres humanos que labutam, arduamente, em troca de subsistência? Até onde vai, de fato, a diferença entre o trabalho humano e o “trabalho” dos demais animais?

O que caracteriza e diferencia, em última instância, o trabalho humano do “trabalho” dos demais animais, além da capacidade de idealização prévia e de autorreflexão? Seria a capacidade de conferir sentido?! Ao lançar essa pergunta para um grupo de pedreiros que realiza a mesma atividade, por exemplo, eles poderão responder uma das alternativas abaixo, dentre outras: a) “não vê que estou fixando um tijolo sobre os outros!”; b) “não vê que estou ganhando o sustento para mim e minha família!” c) “não vê que estou edificando uma construção!”; d) “não vê que estou construindo uma escola!”; e) “não vê que estou colaborando na construção do futuro da sociedade!”. Ao entrevistar os trabalhadores de uma escola, será possível encontrar respostas diferenciadas, tais como: “estamos arriscando nossa vida para garantir o sustento de cada dia”; “estamos dando nossa parcela de colaboração para a educação desses alunos”; “estamos produzindo gente, pessoa humana”; “sou porteiro, cozinheira, secretária, assistente de pátio e disciplinar, professor, gestor etc”; “somos educadores, todos!”; “sou educadora e faço a comida com o maior carinho, porque gosto de ver a carinha de felicidade dessas crianças”; “sou o responsável por educar esses alunos para o senso da disciplina, dos limites e para o desafio de conviver em sociedade”; “sou professor/a e

procuro interagir com os alunos, intermediando o processo de aprendizagem e socialização, para que sejam sujeitos da própria história e sejam éticos na convivência social”; “sou faxineira nesta escola e vejo meu trabalho como educativo, porque, além de preparar o ambiente com carinho, para os alunos, professores e demais funcionários, frequentemente fico feliz ao conversar com alunos sobre o sentido da vida e a importância de nosso trabalho, inclusive para que eles colaborem. a fim de que o ambiente esteja agradável”. Afinal, estarão eles realizando a mesma atividade? Terão eles o mesmo objetivo e o mesmo sentimento no final da empreitada? O que diferencia o trabalho dos seres humanos do “trabalho” da formiga, das abelhas ou dos gorilas? Até que ponto pode-se afirmar que está sendo realizado um trabalho tipicamente humano? (ALTOE; DEBONA, 2006).

[...] somente os mais extremos defensores do caráter único do homem negariam a vida consciente dos mamíferos domésticos como gatos e cachorros [...]. Eles se movimentam envolvendo-se em atividades espontâneas e propositadas, têm uma capacidade indubitável de sentir prazer e dor, aprendem de seu ambiente e adaptam-se a ele e, ao menos até certo ponto, são dotados de livre arbítrio - eles são capazes de fazer e de fato fazem escolhas. (ZOHAR, 1990, p.58).

Está aí uma boa discussão filosófica. Mas, para efeito desta pesquisa, o tema trabalho dirá respeito ao trabalho humano e será abordado a partir do foco das relações de produção, particularmente, no modo de produção capitalista e sua inter-relação com o modo de “produção do ser humano” ou, em outros termos, sua inter-relação com a educação e, mais particularmente, com a escola, na perspectiva do trabalho docente.

Segundo Bueno (1967, p.4020), trabalho vem “do latim *tripalium*¹, instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes, ainda, munidos de pontas de ferro, no qual batiam os agricultores o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los, esfiapá-los”². Logo, sua etimologia tem vínculo direto com o modo de produção ou instrumento de trabalho agrícola. Instrumento semelhante ainda é utilizado em comunidades brasileiras com pouco desenvolvimento tecnológico. Na verdade, as atuais máquinas colheitadeiras de trigo, feijão, milho e soja, seguem, basicamente, o mesmo mecanismo.

De acordo com Ximenes (2001, p. 849), trabalho é “aplicação das forças físicas e das faculdades mentais na execução de alguma obra; exercício profissional de alguma atividade produtiva e legalizada; local de exercício dessa atividade; lida, esforço; qualquer obra realizada; tarefa a ser cumprida”.

¹ Quando há observação específica, os destaques em itálico, neste trabalho, são transcrições dos autores citados.

² Optou-se por esta concepção em detrimento da usual, como instrumento de tortura, por julgá-la mais coerente com o tema do trabalho.

Feitas essas considerações iniciais, insere-se aqui uma rápida abordagem sobre alguns aspectos do modo de produção capitalista, a fim de categorizar a análise do trabalho docente na sociedade brasileira atual. Segundo Marx (2008), no Modo de Produção Capitalista, uma mercadoria se constitui como valor de uso, quando analisada sob o ângulo da qualidade e da utilidade, que permite satisfazer uma necessidade concreta das pessoas; se torna valor de troca, quando ela se volta para o ângulo da quantidade e da relação de troca ou comercialização, independente das necessidades concretas do produtor ou comprador. Na verdade, um produto só se torna mercadoria, quando lhe é conferido um valor de troca. Em uma relação de troca, o objeto, transformado em mercadoria, perde as suas qualidades concretas, que fazem dele um valor de uso, para tornar-se quantidade e ser trocado por certa quantidade de outra mercadoria. Posteriormente, ao longo da história, essas quantidades de valor em mercadoria foram transformadas em uma quantidade de moeda, para intermediar, facilitar e diversificar as relações de troca. Nesse processo, foi sendo implementado o sistema comercial moderno. (ARISTÓTELS, 1969; COLLIN, 2008; OLIVEIRA, 2008).

O valor das mercadorias é estabelecido de acordo com o tempo de trabalho vivo empregado pelos indivíduos para produzi-las, visando atender uma necessidade humana. O caráter social dos trabalhos se estabelece na relação de troca, na qual um trabalhador satisfaz suas necessidades, produzindo para satisfazer as necessidades de outros. Através do mercado, a divisão do trabalho se organiza e se articula, realizando, no conjunto, uma cooperação entre os produtores, de tal modo que as necessidades de cada um são satisfeitas. Só que a cooperação no mercado não é visível, como é visível a divisão do trabalho e a cooperação em uma produção familiar e/ou em uma oficina, porque ela é mediada pelo dinheiro, que foi introduzido como um fetiche que oculta a realidade das relações sociais. Quando o dinheiro foi transformado em moeda, mediadora das transações comerciais, abriu-se a possibilidade para o lucro, ou ganho de capital. Assim, o próprio dinheiro foi transformado em “mercadoria”, objeto de ganho ou lucro, através do empréstimo a juros. Essa iniciativa marcou, profundamente, a história do capitalismo até chegar à hegemonia do capital financeiro, sobretudo nos dias atuais. (COLLIN, 2008).

Criou-se, assim, o “homem de dinheiro”, que deseja ter sempre mais. Mas, como, se a circulação mercantil não pode criar, por si só, valor adicional? O jeito encontrado foi transformar a força de trabalho em mercadoria. Porém, é preciso encontrar vendedores que sejam livres e que não tenham outra coisa a vender, a não ser sua força de trabalho, colocando-a, temporariamente, no “mercado de trabalho”, de tal modo que possa garantir seu direito de propriedade e manter sua “personalidade”. Dessa forma, vendedor e comprador,

livremente, e em situação de igualdade jurídica, estabelecem um contrato de troca, atendendo os interesses particulares de cada um e, conseqüentemente, o interesse comum. (COLLIN, 2008; MARX, 2008; LOCKE, 2006).

Do ponto de vista do capitalista, a força de trabalho é vista como uma mercadoria. Porém, apenas parte do tempo de trabalho contratado é suficiente para cobrir as despesas com a produção diária. Logo, o restante das horas trabalhadas, após terem sido pagas as despesas com a produção diária, são de trabalho gratuito, embolsado pelo proprietário dos meios de produção e dos produtos do trabalho. Marx chama esse excedente de trabalho de mais-valia, e esse processo, de exploração, cujo objetivo é a acumulação de capital. No início do desenvolvimento do modo de produção capitalista, a exploração do trabalhador se dava, principalmente, através de jornadas de trabalho “intermináveis”, caracterizadas por sua intensificação e pela rebeldia da força laboral que levou à “luta de classes”, tendo, de um lado, os capitalistas lutando para prolongar a jornada de trabalho e, de outro, os operários lutando para obter a sua limitação legal. Mais tarde, o desenvolvimento do modo de produção industrial exigiu não só a implementação de um sistema cooperativo e contínuo de trabalho, mas também o aumento da intensidade e exploração do mesmo. (COLLIN, 2008). Segundo Marx,

O capital não se preocupa com a saúde e a duração de vida do trabalhador, se não for obrigado pela sociedade. A qualquer queixa levantada contra ele a propósito de degradação física e intelectual, de morte prematura, de tortura do trabalho excessivo, ele responde simplesmente: “por que nos atormentar com esses tormentos, visto que eles aumentam nossas alegrias (nossos lucros)? (MARX, 2000, K1-III, P1-806).

Dando um salto para tempos mais recentes, Harvey (2007) afirma que o desenvolvimento do capitalismo sofreu uma “reviravolta” após o encerramento da Segunda Guerra Mundial. Esse período, compreendido entre 1945 a 1973, foi marcado pela expansão do mercado capitalista, sobretudo, com o processo de implantação do “fordismo-keynesianismo”, forma de gestão iniciada em 1914, caracterizada pela produção em série para levar ao consumo em massa, afetando não só o modo e relações de produção, mas todas as relações sociais. Nesse sistema, o processo de produção é hierarquizado e fragmentado, separando gerência, concepção, controle e execução, com o objetivo explícito de criar demanda de consumo. Velocidade e alta produtividade foram as novas palavras de ordem, o que afetou, também, o jeito de viver, pensar e sentir a vida. Tudo isso exigiu racionalidade e cooperação, necessárias à eficiência de uma produção em linha. O processo foi lento e conflitivo, pois se tratava de implementar um modo de produção mecanizado e alienante. O

trabalhador não concebia mais o projeto, não determinava o ritmo, nem interferia na organização do trabalho. O trabalhador não via mais o resultado de seu trabalho, que exigia cada vez menos habilidade pessoal, como acontecia na produção artesanal, trocada por movimentos mecânicos.

A expansão capitalista, nesse período, foi favorecida pelo processo de reconstrução do pós-guerra mundial e pela busca de novos mercados de consumo e de matéria prima, e, ainda, pela oferta de mão de obra “barata”, particularmente na América Latina e na Ásia. Foi necessário, então, encontrar certo equilíbrio de poder entre o trabalho organizado, o grande capital e a nação-Estado. A produção em larga escala e a expansão internacional do capitalismo, devido à hegemonia econômica, financeira e militar dos EUA, também geraram muita insatisfação dos mercados e setores que não participaram dos benefícios do fordismo, particularmente das mulheres³, recém-inseridas no mundo do trabalho. As desigualdades sociais se acirraram devido ao aumento da expectativa de consumo, criado pela sociedade capitalista, contudo, sem proporcionar efetivo poder de compra das mercadorias. Em contrapartida, gradualmente, o Estado se tornou “previdenciário”, procedendo o atendimento à saúde, à habitação e à educação. (HARVEY, 2007).

Além da crítica dos sujeitos que se julgavam excluídos, fortaleceu-se o questionamento à expressão cultural racionalista, despersonalizada. Na década de 60, a hegemonia norte-americana entrou em crise e, conseqüentemente, seu papel estabilizador da economia internacional, tendo em vista a recuperação da Europa Ocidental e do Japão, que passaram a desafiar o poder norte-americano por causa da intensificação do nível de competição. A rigidez racionalista de planejamento e investimento de capital fixo dificultou a readaptação à mobilidade do mercado. Como as relações trabalhistas e os compromissos do Estado também eram rígidos, a saída foi imprimir moeda e acelerar a inflação, gerando uma crise fiscal e de legitimação financeira, no início da década de 70. Essa crise norte-americana provocou novo período de racionalização, reestruturação e controle do trabalho, implementação de novas tecnologias, automação, busca de novos produtos e dispersão geográfica na busca de mão de obra barata e relações trabalhistas mais favoráveis ao capital. A situação foi agravada com o choque do petróleo, provocado pela guerra árabe-israelense de

³ Albornoz (2008, p.31), porém, afirma que “é uma ilusão imaginar que o trabalho das mulheres seja uma novidade histórica (da era industrial). As mulheres sempre trabalharam, e não só em serviços leves. A presença da força de trabalho feminina na agricultura, no artesanato, não havia levado ao mesmo questionamento e dúvida, porque estes trabalhos eram realizados pela família, em comunidade ou na solidão, mas dentro de casa, com os filhos ou junto deles”.

1973. Por isso, as décadas de 70 e 80 foram um conturbado período, marcado pela reestruturação econômica e pelo reajustamento social e político. A nova palavra de ordem passou a ser “acumulação flexível”.

A acumulação flexível, como vou chama-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2007, p.140).

Esses poderes, aumentados pela flexibilidade e pela mobilidade, permitiram aos empregadores exercer pressões mais fortes de controle do trabalho sobre uma força laboral enfraquecida por dois surtos “selvagens” de deflação, aumentando, significativamente, o desemprego. O trabalho organizado, com cobertura trabalhista, foi solapado pela priorização gradativa da gestão flexível. A acumulação flexível tem provocado o desemprego “estrutural”, rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos de salários reais, quando há, e o retrocesso do poder sindical, uma das colunas políticas do regime fordista. As economias de escala, próprias da produção fordista de massa, foram sendo substituídas pela crescente capacidade de manufatura, que contempla uma variedade de bens em pequenos lotes. As economias de escopo flexíveis derrotaram as economias de escala, permitindo uma aceleração do ritmo de inovação do produto, ao lado da exploração de nichos de mercado altamente especializados e de pequena escala, de acordo com a estética pós-moderna que valoriza a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais. (HARVEY, 2007).

Segundo Draibe (1989), esse cenário foi marcado pelo neoliberalismo, cujos princípios determinaram cortes nos gastos sociais e na desativação dos programas sociais públicos, além da privatização de empresas estatais e da descentralização administrativa. Para os adeptos dessa concepção conservadora, compete ao Estado o campo da segurança pública, da justiça e da educação fundamental, a fim de garantir a estabilidade, a segurança social e a capacitação da mão de obra básica para o mercado de trabalho, dadas as exigências da modernização das economias. Em termos de políticas sociais, os neoliberais propõem a descentralização, para aumentar a eficiência e a eficácia dos gastos; a focalização, para direcionar, seletivamente, o gasto social a programas e/ou públicos de maior necessidade e urgência; e a privatização, a fim de deslocar a produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo.

Em relação ao Brasil, Sader (2003) afirma que o Estado brasileiro nasceu do primeiro grande pacto de elite, que fundou a política brasileira. Postergou-se, por décadas, a instauração da República, que acabou sendo imposta a frio, substituindo a monarquia por uma “república” oligárquica, razão pela qual se prolongou, também, por décadas, a escravidão. Assim, o liberalismo, no Brasil, nasceu em meio a um regime monárquico e à escravidão. Predominou o liberalismo econômico, primário-exportador, em detrimento do liberalismo político e do Estado de direito. O Estado, hegemônico pelas oligarquias exportadoras, governava em nome do conjunto das oligarquias, perpetuando o domínio das elites. A própria Revolução de 1930 buscou impedir que o povo fosse o protagonista da democratização do país no combate às oligarquias combatidas pela crise de 1929. A partir de então, o Estado brasileiro passou a representar a hegemonia de um projeto de industrialização e o predomínio das elites industriais, incorporando todos os setores integrados à economia formal. A cidadania passou a ser reconhecida pela carteira de trabalho. Pela primeira vez, o Estado buscou representar a nação, integrando os setores das classes dominadas à sociedade. A democratização, ocorrida em 1945, foi um processo de formalização institucional das regras de funcionamento do sistema político, mas, quando os movimentos sociais ganharam expressão e passaram a exigir a expansão do direito à cidadania, o processo democrático foi interrompido com a instauração da ditadura militar, em 1964. Porém, no final do período de arbítrio, o Estado de direito, de base liberal, foi reconstruído, sem que esses direitos se estendessem, de fato, ao setor societário. Apesar da promulgação da “Constituição Cidadã”, de 1988, redigida na contramão do reino do mercado, durante os governos de Fernando Collor e de Fernando Henrique foram implementadas reformas de cunho neoliberal, em detrimento da implementação dos direitos sociais. (SADER, 2003).

A “desregulamentação” significou, muitas vezes, um aumento da monopolização em setores como empresas de aviação, energia e serviços financeiros. A acumulação flexível levou, de um lado, a maciças fusões e diversificações corporativas e, de outro, ao florescimento dos pequenos negócios, das estruturas organizacionais patriarcais e artesanais. A centralização e a organização mais coesa foram alcançadas através de dois desenvolvimentos paralelos da maior importância. Primeiramente, as informações precisas e atualizadas foram transformadas em uma mercadoria muito valorizada, depois o próprio saber se tornou uma mercadoria chave. O acesso à informação e o seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se fundamentais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A ênfase na informação gerou, também, um amplo conjunto de consultoria e serviços, altamente especializados, capazes de

fornecer informações, quase instantâneas, sobre tendências de mercado e o tipo de análise de dados útil para as decisões corporativas. (HARVEY, 2007).

O próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são elas mesmas cada vez mais organizadas em bases competitivas. Universidades e institutos de pesquisas competem ferozmente por pessoal, bem como pela honra de patentear primeiro novas descobertas científicas. (HARVEY, 2007, p.151).

Na sociedade industrial, a ação humana sobre o meio era processada de forma direta, dava-se em espaços delimitados e em sintonia temporal e física. Atualmente, na sociedade da informação, rompem-se as barreiras espaço-temporais. Segundo Llera (2008, s.p.), “a sociedade em rede se caracteriza pela globalização das atividades econômicas decisivas, e sua organização se faz em redes, através da flexibilidade e da instabilidade do trabalho, bem como por sua individualização.” Segundo o autor em pauta, a sociedade em rede faculta a

[...] possibilidade de comunicação síncrona e assíncrona; possibilidade de rever a comunicação estabelecida; comunicação entre pessoas de diferentes áreas geográficas e culturais; interatividade ilimitada e complexa a partir do computador; comunicação livre, sem nenhuma ligação espacial; acesso a uma grande quantidade de textos e gráficos. (LLERA, 2008, sp).

Segundo Antunes (2007), diante desse contexto, muitos autores apregoam o fim do trabalho humano na contemporaneidade, devido, sobretudo, ao uso intensivo das tecnologias digitais, altamente sofisticadas, uma vez que o “trabalho morto” substitui o “trabalho vivo” na denominada sociedade pós-industrial. Contudo, embora os teóricos do “fim do trabalho” apresentem algumas diferenças quanto às suas teses centrais, não há divergências fundamentais em relação ao que concerne à essência de suas idéias e aos equívocos que contêm. Ao confundirem trabalho e emprego, ou seja, ao identificarem duas categorias totalmente distintas, eles deixam de perceber que a primeira é ineliminável da existência humana, enquanto que a segunda é uma “construção histórica”. E o que é mais importante: ao preconizarem o fim do trabalho, eles destituem essa atividade do seu papel central na constituição e consolidação das identidades individuais e coletivas.

De acordo com Codo (1997) e Antunes (2000), o trabalho é a atividade humana por excelência, enquanto atividade criativa e de transformação, expressão de subjetividade, que confere sentido ao que se produz e representa o elemento fundante e estruturante do processo de sociabilidade humana, dotando a vida de sentido e realização. Porém, no modo de produção capitalista, a “classe-que-vive-do-trabalho”, normalmente, é apropriada de sua subjetividade e condenada a executar, de forma fragmentada, sem autonomia e sem controle

do processo de produção, aquilo que foi idealizado e planejado por outros, tornando-se, assim, uma atividade alienada, sem sentido, geradora de sofrimento e mal-estar. Essa situação é agravada com a implantação do já mencionado processo de reestruturação produtiva que adotou a gestão flexível, em sintonia com os princípios do neoliberalismo e da globalização, sobretudo, através da flexibilização, precarização e intensificação do trabalho, o que vem acarretando a superexploração da “classe-que-vive-do-trabalho”, em benefício do capital.

De acordo com Antunes e Alves (2004), constata-se, no âmbito do setor produtivo, o aumento da terceirização e do trabalho desregulamentado e precarizado, no qual se insere, sobretudo, grande contingente de trabalho feminino. Nesse cenário, denominado por alguns como “pós-industrial”, percebe-se o crescimento do número de postos de trabalho no campo dos serviços, a crescente exclusão dos jovens que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e de trabalhadores considerados “idosos” pelo capital, os quais têm idade próxima de 40 anos e, geralmente, têm ficado à margem do mercado. Constata-se, também, a substituição dos trabalhadores fortemente especializados por trabalhadores “polivalentes e multifuncionais”. Como desdobramento dessa tendência, vem se desenvolvendo uma crescente expansão do trabalho no chamado “Terceiro Setor”, particularmente, através de atividades de cunho social, não remuneradas, promovidas por Organizações Não Governamentais (ONGs). Percebe-se, ainda, a tendência de expansão do trabalho em domicílio, facilitada pela desconcentração do processo produtivo, resultante da telemática, da expansão das formas de flexibilização e precarização do trabalho e do avanço da horizontalização do capital produtivo que, entre outras consequências, vêm levando a uma crescente transnacionalização do capital e do trabalho. Quando se pensa na quantidade de trabalhadores desempregados, as formas de alienação são diferenciadas. Variam da rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio da maioria até a violência e agressão diretas. Os conflitos tornam-se um problema social, transcendendo o âmbito fabril e atingindo o espaço público e societal. A desumanização segregadora leva ao isolamento individual, às formas de criminalidade, à formação de *guetos* de setores excluídos, até a formas mais ousadas de explosão social.

Friedman (1961), citado por Bendassolli (2007), analisando as consequências do desemprego, afirma que a pessoa desempregada mostra sinais de instabilidade emocional que aumenta de intensidade e rapidez, de acordo com sua história ocupacional e os sucessos ou fracassos experimentados previamente em sua vida profissional.

[...] depois de um primeiro momento de choque, quando a personalidade resiste e permanece quase inalterada, advém um segundo em que há mais ou menos uma procura ativa pelo trabalho, quando as demandas do trabalhador decrescem até que qualquer tipo de trabalho pago é aceito. Finalmente, segue um estado de depressão. A perda de uma rede estabelecida apropriada pelo trabalho e sua rotina diária, combinada com uma consciência debilitada sobre a passagem do tempo e um tipo de atitude apática com relação a ela, somada à complicações familiares, produzem no homem sem emprego um crescente e estranho complexo com relação aos membros de sua família, particularmente entre sua esposa e filhos. (FRIEDMAN, 1961, p.135).

Segundo Bendassolli (2007), na pós-modernidade, houve uma passagem da “ética da produção” para uma “ética do consumo”, na qual a identidade dos sujeitos se constrói a partir daquilo que se consome, e não do que faz ou produz. O consumo oferece ao indivíduo a promessa da individualidade da escolha livre e a possibilidade de experimentar uma sensação prazerosa. Logo, seu valor é dado pela estética, pelo prazer e pela visibilidade, e não mais pela ética.

Ao mesmo tempo em que oferece ao indivíduo uma renda, fundamental para a sobrevivência e a obtenção de *status*, o trabalho oferece rotinas, organiza o tempo, estabelece relacionamentos e oferece aos indivíduos um senso de pertencimento a projetos de valor e reconhecimento sociais. A não-atividade, quer dizer, o não-trabalho, passa a ser associada a possíveis desequilíbrios psíquicos, depressão, dificuldade de determinar a autoidentidade e outros transtornos similares. (BENDASSOLLI, 2007, p.193).

No campo da educação e no contexto desse cenário multifacetado, Mészáros (2007), fiel ao espírito combativo da década de 1980, afirma que as propostas utópicas e ideológicas de reformas educacionais tradicionais, formuladas a partir do ponto de vista do capital e condicionadas pelas forças hegemônicas, fracassaram por não levarem em conta que as determinações fundamentais do sistema capitalista são irreformáveis, uma vez que são *incorrigíveis*, pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistemática. Por isso, ele acredita que é necessário romper com a lógica do capital, se se quiser contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. O autor citado enfatiza que

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos cento e cinquenta anos, serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade ou na forma "internacionalizada" ou num ambiente de dominação estrutural hierárquica e de subordinação reforçada implacavelmente. (MÉSZÁROS, 2007, p. 115).

Por sua vez, Codo afirma que, nos moldes do sistema capitalista, a escola é uma organização de trabalho prestadora de serviços, na qual a questão da qualidade é colocada durante todo o processo através da relação trabalhador-cliente e que, muitas vezes, tem exigências superiores às que se propõe ou tem condições de oferecer. Normalmente, o trabalhador procura uma empresa que lhe ofereça “boas condições de trabalho, salários adequados, segurança, estabilidade, possibilidade de crescimento profissional, progressão na carreira, recompensa apropriada para o seu esforço e reconhecimento social” (CODO, 2006, p. 94), dentre outras coisas, como infraestrutura adequada para realização do trabalho, ambiente confortável e acolhedor, relacionamento interpessoal afetivo e promoção da autoestima. Mas, frequentemente, o que vivencia se opõe às suas expectativas. Daí, o desgaste emocional, a frustração e o estresse dos trabalhadores da educação, uma vez que a satisfação no trabalho é fundamental para que haja comprometimento, bem-estar, saúde psíquica e produtividade. Pesquisa realizada em nível nacional, com cerca de 52 mil profissionais da educação constatou que a maioria dos professores continua trabalhando com empenho, porque ainda vê sentido no que faz e acredita na sua profissão, independente da situação institucional e mesmo estando inserido no modo de produção capitalista. (CODO, 2006).

Nessa mesma perspectiva, tanto a pesquisa realizada por Morin (2001), envolvendo 14.700 estudantes de administração de diferentes países e sistemas de governo sobre o sentido do trabalho, quanto o estudo exploratório feito por Fontoura ECT al (2008), junto a 28 profissionais, estudantes de pós-graduação *lato sensu*, de uma universidade do sul do Brasil, sobre o conceito de trabalho e seu sentido, levaram à conclusão de que o trabalho foi considerado como uma atividade central na vida dos indivíduos. Assim, constatou-se que o trabalho tem sentido quando ele é útil para a organização e para a sociedade, com as quais se estabelece uma relação de troca, e, também, para o próprio indivíduo, ao favorecer o seu desenvolvimento integral, valorizar seu potencial criativo, reconhecer e respeitar seus valores e proporcionar autorrealização, além de garantir condições dignas para a sua subsistência e para a da família. Alguns dos sujeitos entrevistados nessas pesquisas destacaram como fundamental, para um trabalho adquirir sentido, a necessidade de ser realizado com autonomia e liberdade de criação, proporcionando aprendizado, prazer e resultados satisfatórios, quando realizado em ambiente adequado.

A análise dos resultados das pesquisas referidas acima mostrou que os estudantes esperavam encontrar adequadas condições de trabalho, valorização pessoal, condições que preservassem a saúde e um nível salarial digno. O trabalho é visto como meio de emancipação, porque,

[...] pelo salário que ele possibilita, o indivíduo afirma sua independência; por meio de suas atividades, o trabalho desenvolve o potencial e fortalece a identidade dos indivíduos; pelas relações que o trabalho gera, ele consolida a identidade social; pelos seus resultados, permite ao indivíduo contribuir ao mundo e dar um sentido à sua existência. (MORIN, 2001, p.15).

Para Hackman e Oldham (1976), um trabalho tem sentido para uma pessoa quando ela o acha importante, útil e legítimo. Três características contribuem para dar sentido ao trabalho: a variedade das tarefas; a participação em todo o processo de produção e o significado do trabalho, isto é, o seu impacto positivo sobre o bem-estar ou sobre o trabalho de outras pessoas.

Segundo Bendassolli (2007), na atualidade, destacam-se cinco diferentes narrativas públicas acerca do sentido e do valor ou *ethos* do trabalho: a) o *ethos* moral-disciplinar, que enfatiza o dever de trabalhar e os aspectos normativos dessa atividade; b) o *ethos* romântico-expressivo, que põe a ênfase no trabalho, expressão de maestria, como fim em si mesmo, integrando trabalho criativo e prazer; c) *ethos* instrumental, que enfatiza a dimensão liberal do trabalho, sua característica de emprego como vínculo instável. Desloca-se o propósito do trabalho do homem para o dinheiro, realçando a dimensão meritocrática do trabalho, visto como meio de se adquirir renda e status social; d) o *ethos* consumista, no qual o trabalho é visto como meio para se obter satisfação de necessidades, reais ou imaginárias, e prazer, pois a insatisfação não gera comprometimento nem lucro. Por isso, a regra é maximizar o prazer e minimizar o desconforto, priorizar o imediato e o que traz visibilidade, status e prazer; e) *ethos* gerencialista, no qual se destacam os termos excelência, performance, eficiência, competência, mobilidade e empreendedorismo, popularizados nos discursos dos gestores e profissionais no contexto corporativo. Esse *ethos* coloca a ênfase nas características individuais do profissional, evidenciando sua individualidade, suas preferências, seus interesses e suas necessidades. Enfatiza-se que os indivíduos não devem mais procurar empregos, mas um trabalho que dê prazer, reflita a sua personalidade, ou com o qual se identifique, atendendo a seus objetivos e proporcionando prazer e realização pessoal. O conceito de emprego foi substituído pelo de projeto pessoal. Logo, o trabalho, a carreira, o sucesso ou não, tudo depende do próprio indivíduo e de seus empreendimentos. A centralidade do trabalho é limitada, no gerencialismo, pela maximização do prazer. A perda do sentido do trabalho, da autorrealização e do prazer, pode levar ao adoecimento e à perda do equilíbrio ente trabalho e vida.

Em síntese, segundo Sader (2003), o século XX pode ser considerado, tanto como o século da tecnologia e do automóvel, quanto um século das guerras e dos massacres. Uma das suas características mais marcantes foi a extensão da democracia, da igualdade perante a lei, que promoveu, sobretudo, a crescente participação pública das mulheres. Foi, em suma, um período histórico e significativo para a humanidade, que passou a desfrutar de um vasto acervo cultural, graças à democratização de acesso à educação escolar, concebida como um dos direitos fundamentais do ser humano, assim como um maior acesso aos sistemas de saúde, de tal forma que a expectativa de vida dobrou, passando dos 40 para os 80 anos de idade, em apenas um século.

2. 2. Trabalho e educação: análise e perspectivas

Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas, os seres humanos se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, se educavam e educavam as novas gerações. Prevalcia, nessas comunidades, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”. Tudo era feito em comum e não havia diferenciações econômicas e sociais significativas. Porém, o avanço do processo produtivo acarretou a divisão do trabalho e a apropriação privada da terra, meio de produção privilegiado nessa época, gerando a divisão das pessoas em diferentes seguimentos. O advento da propriedade privada tornou possível, ao grupo dos proprietários, viver sem trabalhar, apropriando-se do trabalho alheio.

Nesse período, evidencia-se uma dicotomização no campo educacional. De um lado, há uma concepção de educação voltada para o segmento dos “não-proprietários”, identificada como a educação para os escravos e serviçais, quase sempre vinculada ao próprio processo de trabalho e, de outro, há uma concepção de educação mais sofisticada teoricamente, destinada à classe proprietária, que se identificava como a educação para homens livres, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. Esta concepção deu origem à escola, cuja origem etimológica deriva-se do grego *σχολή* que significa o lugar do ócio e do tempo livre. Por sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser considerada a “educação propriamente dita”, legitimando, assim, a separação entre educação e trabalho. Consequentemente, com a radical ruptura com o modo de produção comunal, instalou-se a escola, que na Grécia se desenvolveu como *paidéia*, em

grego *παιδεία*, que significa educação enquanto inserção da criança na cultura, para educação dos homens livres, em oposição à *δουλεία*, em grego *δουλεία*, que significa escravidão, ou seja, a “educação” concebida para conformação do escravo à sua condição, que era dada aos escravos, fora do ambiente escolar e realizada no próprio processo de trabalho. (SAVIANI, 2007). Segundo Marshall,

[...] na sociedade tradicional a classe social se assenta numa hierarquia de status e expressa a diferença entre uma classe e outra em termos de direitos legais e costumes estabelecidos que possuem o caráter coercitivo essencial da lei. [...] A classe é, por assim dizer, uma instituição em seu próprio direito de que se lhe atribuem um significado e uma finalidade e é aceito como uma ordem natural. (MARSHALL, 1967, p. 76).

Com a passagem do modo de produção escravista para o modo de produção feudal, vigente no período medieval, inaugurou-se, de acordo com Saviani (2007), um novo tipo de escola, fortemente marcado pelo catolicismo, porque estava centrada nos princípios religiosos e ficava sob a responsabilidade das congregações religiosas católicas, particularmente os mosteiros. O desenvolvimento da “sociedade estamental”, especificamente nas suas formas escravista e feudal, legitima certa separação entre educação e trabalho a partir da própria determinação do processo de trabalho. Essa tentativa de separação entre trabalho e educação, por sua vez, tende a se manifestar sob a forma da separação entre escola e produção, refletindo a divisão que foi se processando, ao longo da história, entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se dicotomizou em dupla identidade: de um lado, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho; do outro, a educação escolar, destinada à capacitação para o trabalho intelectual. Assim, desde suas origens, a escola foi direcionada para o trabalho intelectual, constituindo um instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam tanto nas funções da guerra (liderança militar), quanto nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra, do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (SAVIANI, 2007).

A oficina, porém, não era só lugar de trabalho, mas, sobretudo,

[...] lugar de educação, instrução e habitat; nela coexistiam a transmissão de saberes e o trabalho produtivo. Na oficina, mestres e oficiais eram autoridade para os aprendizes, entre outras coisas, porque possuíam um saber que ia além de um saber-fazer, uma maestria técnica, uma perícia que se alcançava através de longos anos de participação, num trabalho de cooperação. Os aprendizes viviam misturados com os adultos, intervinham em suas lutas e reivindicações, tomavam parte em seus debates, iam com eles à taberna e ao cabaré, tinham seu lugar em festas e celebrações, aprendiam, em contato com a realidade que os rodeava, um ofício que não deixava de ter dificuldades nem carecia de dureza e penalidades. (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.86).

Entretanto, conforme atesta Saviani (2007), a relação trabalho-educação passou por grandes transformações, devido à implementação do modo de produção capitalista, que buscou promover o estreitamento do vínculo entre trabalho e educação, pois enquanto na sociedade feudal dominava a economia de subsistência, na qual se produzia basicamente para atender, estritamente, às necessidades das pessoas humanas, na sociedade capitalista, a situação se inverteu, na medida em que se instalou a economia de mercado, na qual a produção se destina fundamentalmente à troca, acirrando o nível de consumo. Nesse contexto, o eixo do processo produtivo se deslocou do campo para a cidade, e da agricultura para a indústria. Consequentemente, a estrutura da sociedade deixou de se fundar em laços naturais para se pautar em laços propriamente sociais e voltados para o mercado. Instalou-se a sociedade contratual, cuja base é o direito positivo, e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual se impôs como exigência generalizada aos seletos membros da sociedade, e a escola se tornou a principal agência dominante e generalizada de veiculação da educação. A exigência de escolarização levou à edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar, assim como novas relações de trabalho, que começaram a ocorrer em lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana.

De acordo com Veiga (2007), o novo modo de produção industrial compartimentou o trabalho, o saber científico e a qualificação específica, para desenvolver uma atividade, sobretudo, na cadeia produtiva, exigindo habilidades novas e específicas, em detrimento da tradicional segmentação das atividades por ofício, gênero e faixa etária. O processo de produção passou a ser regulado pelo mercado, exigindo planejamento e controle. Ocorreu um processo crescente de concentração da propriedade privada nas mãos de poucos, restando à maioria, apenas, a alternativa de transformar sua força de trabalho em mercadoria a ser trocada por salário. Nesse contexto, coube à educação formar o hábito da laboriosidade, orientando-se para o trabalho. A realidade do trabalho e da produção, com as exigências do capitalismo industrializado, passou a ser marcada pela lógica da rapidez, eficiência, especialização e circulação, exigindo investimentos, tendo em vista novas demandas da sociedade, traduzidas na habitação, no trabalho, na locomoção, na educação e na saúde. Tudo isso exigiu um reordenamento dos espaços urbanos e do tempo. Inclusive, foi sendo plasmado um sentimento de pertencimento urbano e de corresponsabilidade social. Para isso, foram criados espaços públicos de lazer que possibilitaram a interação social, como as praças e parques. O próprio espaço escolar passou a ser planejado para promover a eficácia

pedagógica, tendo em vista a educação para a higiene física e moral, individual e social. Consequentemente, as crianças começaram a ser vistas, estudadas e compreendidas como sujeitos de direitos próprios, independente do universo dos adultos, afetando diretamente o trabalho docente.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2007) afirma que o advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria, que passou a executar a maior parte das funções manuais. Maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, que transfere para as máquinas funções próprias do trabalho manual. Com a mecanização das operações manuais, o trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, organizado de acordo com os princípios científicos, também, abstratos, elaborados pela inteligência humana. Mas, essa nova forma de produção, tendo a máquina no centro do processo produtivo, determinou a reorganização das relações sociais e viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo. A escola, por sua vez, objetivava, pelo menos no discurso, a generalização das funções intelectuais na sociedade através da organização de sistemas nacionais de ensino que visavam a universalização da escola básica, tendo em vista socializar os indivíduos, familiarizando-os com os códigos laborais formais e capacitando-os a se inserirem no setor produtivo. A introdução da maquinaria diminuiu a exigência de qualificação específica, mas determinou um patamar mínimo de capacitação geral a ser proporcionado pelo currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estariam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Porém, além do trabalho com as máquinas, era necessário realizar atividades de manutenção e adaptação às novas circunstâncias, que exigiam novas qualificações, obtidas por meio de uma capacitação específica, oferecida pelos cursos profissionais, ofertados em consonância com o padrão escolar, mas determinados, diretamente, pelas necessidades do processo produtivo.

Eis que sobre a base comum da escola primária o sistema de ensino se bifurcou entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade. (SAVIANI, 2007, p.159).

Constata-se que em um modo de produção, no qual é significativo o capital cultural incorporado nas máquinas e nos produtos que as fazem funcionar, o sistema de ensino torna-

se a instância priorizada para produção dos agentes. Porém, os interesses dos compradores de força de trabalho limitam a autonomia do sistema educacional, colocando-o na dependência direta da economia e do mercado. (BOURDIEU, 2007).

Nesse sentido, o sistema industrial de produção forçou a escola a se integrar ao mundo da produção. Mas, a educação que a burguesia concebeu e realizou, sobre a base do ensino primário comum, não passou de uma divisão dos homens em dois grandes campos:

[...] aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas, dispensando-se o domínio dos respectivos fundamentos teóricos; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade. (SAVIANI, 2007, p.159).

Atualmente, o contexto educacional está cada vez mais complexo. De um lado, constata-se a exigência de maior qualificação por parte do mercado de trabalho e, de outro, depara-se com tentativas de transformar a educação em uma prestação de serviço e o trabalho docente em simples valor de troca, quando ele não é extinto, através do desemprego estrutural, que substitui o trabalho vivo, o professor, pelo trabalho morto, consubstanciado nas Tecnologias da Informação e Comunicação. Antônio Nóvoa (2008), afirma que se caminha para o fim do “Estado educacional”, o que não significa o fechamento das escolas em redes privadas - familiares, comunitárias, religiosas, econômicas -, mas, o empenho para a abertura de um conjunto de possibilidades que contribui para a renovação do espaço público da educação. Sendo a educação compreendida como “mercadoria”, submetida às leis do comércio e da livre concorrência, o foco de interesse se dirige às tensões entre a educação como *bem público* e como *bem privado*. O autor citado aborda essa temática a partir da explicitação da finalidade da educação e de seus espaços, buscando preservar o caráter público da ação educativa e evitando fazer a dicotomia entre público/privado, pois, “historicamente, muitas instituições privadas cumpriram uma função pública e muitas instituições públicas serviram, unicamente, a interesses privados.” (NÓVOA, 2008, p.221).

Para Nóvoa,

[...] ao longo do séc. XX, concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram misturadas com as “ideologias da salvação”, alimentando a ilusão de que a escola é um lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social”. Simultaneamente, a demissão das famílias e das comunidades de suas funções educacionais e culturais transferia uma multidão de missões para a escola. Além do “currículo tradicional”, ondas sucessivas de reformas acrescentaram técnicas e saberes novos, assim como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e de apoio: educação sexual, luta antidrogas e antiviolença, educação

ambiental, formação para as novas tecnologias, noções de trânsito... (NÓVOA, 2008, p.220).

Arroyo (2007), por sua vez, considera que a escola continua tendo seu lugar na sociedade, porque ela influencia, e muito, as vidas humanas, já que, do tempo de escola, normalmente são introjetados:

[...] hábitos de pensamento, formas de raciocínio, gestos, sensibilidades, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e autoimagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos abstratos, mas conhecimentos materializados em formas de conhecer. Levamos sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir. (ARROYO, 2007, p.112).

Tardif e Lesard (2008) destacam quatro “ingredientes” que induzem a novos modos de regulação da educação:

a) *A orientação das políticas educativas.* Há uma disputa entre duas políticas educacionais diferentes. Uma política de cunho neoliberal, inspirada na ideologia do desempenho e da produtividade, objetivando gestão máxima do potencial humano, cujas palavras de ordem são eficiência, obrigação de resultados e prestação de contas à coletividade local⁴; e outra política de caráter humanista-igualitária, centrada “na igualdade ou na equidade e na democratização do saber, e na manutenção de um serviço público de educação que contribua para a constituição de uma coletividade cidadã, ao mesmo tempo forte e pluralista, coesa e diversificada”⁵. Nessa dimensão, destacam-se três grandes missões da escola: “instruir, socializar e qualificar.” (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 262).

b) *A transformação do papel do Estado.* O Estado se limita à elaboração de políticas, notadamente no plano curricular, e à instalação de mecanismos de avaliação para controlar tanto os processos quanto os resultados, e realizar o ajuste dos sistemas e das práticas, em função de objetivos relativamente precisos. Instala-se, também, uma burocracia enquadrada e guiada por uma cultura administrativa da eficiência. Trata-se de uma política marcada pela racionalidade tecnicista e administrativa, sintonizada com a cultura gerencial “que pretende associar a flexibilidade e a autonomia das suas unidades a uma total submissão às regras da competitividade e do rendimento”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 264).

c) *Evolução para uma lógica de mercado.* Percebe-se a crescente implementação de uma lógica do mercado, na qual a sociedade tem certa autonomia para instalar

⁴ Percebe-se, sobretudo, a hegemonia desta política nos Estados Unidos, Inglaterra e Canadá, seguindo orientações dos organismos internacionais como Banco Mundial e Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento.

⁵ Percebe-se hegemonia desta perspectiva educacional na França.

estabelecimentos com projetos específicos a fim de atender às diversas demandas da sociedade, pois a educação se tornará, cada vez mais, um bem privado e, cada vez menos, um bem público, na medida em que atender demandas pessoais de sucesso individual, manutenção de *status*, ou de mobilidade social. Se, de um lado, a transformação do papel do Estado e a ascensão do modelo mercantil modificam os modos de regulação da educação, por outro, uma certa profissionalização do ensino parece perfeitamente funcional, adaptada e integrada a esses desenvolvimentos. Teríamos, assim, “três modos de regulação da educação, imbricados em uma dinâmica tensa, feita ao mesmo tempo de complementaridades e de conflitos: o Estado, o mercado e, finalmente, a profissão docente”. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 266).

d) Introdução das tecnologias da informação e da comunicação. O impacto das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) nas sociedades pós-industriais é extremamente significativo, uma vez que acarreta novas exigências para os currículos escolares e novas relações sociais, além de facilitar o acesso às informações e, conseqüentemente, o controle do Estado sobre os programas e valores veiculados para a juventude, corroendo progressivamente o controle da escola. Sob a lógica do mercado, a educação e a formação constituem ofertas individualizadas que dificultam o controle vertical do Estado, promovendo a participação dos indivíduos e grupos no controle de ambos. Por outro lado, a concepção e o lançamento, no mercado, de produtos educativos multimídia, uniformiza a cultura através da sedução da imagem e da lógica da relação com o saber, dependente da informática e de novas relações com a escrita. Para o trabalho docente e o ensino como ofício, as TIC's podem ser “inimigas” quando sua incorporação à escola só obedece aos parâmetros da economia da comunicação, proliferam informações descontextualizadas ou servem como diversão, mas podem ser aliadas quando permitem o acesso a informações de qualidade e permitem a pesquisa, a criação e a interação. Por isso,

[...] os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos. Elas podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 268).

Segundo os autores citados, há três cenários evolutivos e plausíveis para pensar o futuro do ensino e, conseqüentemente, do trabalho docente:

Cenário 1 – Restauração nostálgica do modelo canônico e das desigualdades. Eles restauram, inclusive, a dualidade: de um lado, escolas eficazes e eficientes, centradas na

formação acadêmica de alto nível para as elites, que buscam e podem bancar vantagens para seus filhos na lógica do mercado; de outro lado, centros de educação comunitária e social, destinados às camadas mais populares, com ênfase mais na socialização do que na instrução, visando inclusive reparar efeitos nefastos do neoliberalismo. Esse modelo é viável em um contexto de descentralização, que permite a manutenção e desenvolvimento de um projeto educativo particular.

Cenário 2 – Tomada do controle pelos empresários tecnófilos, inteiramente centrados na mudança e na transformação da escola e das práticas pedagógicas. Combina uma fé nas virtudes educativas das novas tecnologias com a convicção de que as empresas privadas são as mais eficazes na atualização desse potencial de transmissão do saber e no desenvolvimento das competências intelectuais dos alunos. Pedagogos inovadores veem no computador a ferramenta de realização dos ideais pedagógicos preconizados ao longo do século XX, e empresários informáticos veem na educação um campo privilegiado do desenvolvimento de sua empresa.

Utopistas, os tecnólogos minimizariam o poder das tradições e das práticas pedagógicas que duram a três séculos, assim como o poder de crenças culturais que afirmam que ensinar é dizer, que aprender é escutar, que o saber está incorporado nas matérias ensinadas por pedagogos e manuais, e que a relação aluno-professor é um elemento crucial de qualquer aprendizagem. Eles minimizariam também a importância da crença na organização pedagógica por graus, o valor das classes independentes umas das outras, e dos programas divididos em segmentos e conhecimento. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 272).

Esse cenário transforma a identidade tradicional dos docentes, assim como o quadro de exercício do seu ofício, afastando-se de uma ética do serviço público e caminhando para uma ética de empresa eficiente e moderna, gerando o saber e sua aquisição; afastando-se do ofício de palavra e de saberes; e caminhando para uma função de organização de ambientes pedagógicos e de mediação. (TARDIF; LESSARD, 2008).

Cenário 3 – Marcha prudente, mas aberta das organizações discentes e profissionais. Posicionado-se entre os dois “cenários” anteriores, este enfatiza um processo de aprendizagem coletiva que tenta conciliar o que talvez seja impossível de conviver:

a) uma ética do serviço público na educação e a luta contra as desigualdades sociais reforçadas pela escola, a preocupação em garantir aprendizagens de alto nível e de qualidade a todos os alunos, ao mesmo tempo que a formação/seleção de uma elite meritocrática; b) um serviço público que tire partido dos progressos gerenciais da área da empresa privada, regulando, entretanto, o mercado educativo e a competição, de modo a assegurar a equidade social; c) uma pedagogia do treinamento e do tratamento da informação...; d) um cuidado com o desenvolvimento das competências, sem desconectá-la dos saberes...; e) uma consideração das especificidades locais...; f) uma abertura para a cultura que se faz,

inclusive nas e pelas novas tecnologias; g) e a preocupação em dar vida ao patrimônio cultural e ao saber universal acumulado ao longo dos séculos. (*enumeração do autor*). (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 274).

Nesse cenário, marcado pela complexidade, pela contradição e pela experiência construída, a profissionalidade docente é mais exigente do que nos dois cenários precedentes, pois envolve uma recomposição identitária a partir das experiências do passado e das possibilidades do presente. Assim, para os autores em pauta,

[...] de certa maneira, pode-se pensar que sempre foi assim: o ensino e a instituição escolar desempenhando, de certa forma, o papel de um filtro entre a sociedade e a cultura por um lado, e as jovens gerações por outro lado; o ensino retomando para si diferentes elementos do contexto social, inclusive elementos potencialmente contraditórios. O que é novo é a aceleração da transformação, tanto da sociedade quanto da cultura, o que torna a função da escola certamente tão importante quanto foi outrora, e até mais, porque ela atinge todos os membros de uma geração e por mais tempo do que outrora, porém mais arriscada e difícil para os docentes, porque os materiais de construção do trabalho são menos garantidos do que antes. (TARDIF; LESSARD, 2008, p. 277).

Diante da proposta de renovação da educação enquanto espaço público, Nóvoa (2008) apresenta três dilemas da profissão professor e do trabalho docente, acompanhados de três famílias de competências:

- a) *O dilema da comunidade: redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de saber relacionar e de saber relacionar-se.* Para isso, torna-se necessário reconstruir uma identidade profissional que valorize o seu papel de animadores de redes de aprendizagem, de mediadores culturais e de organizadores de situações educativas. O trabalho docente depende do querer e da colaboração do aluno, do envolvimento emocional na interação tanto com o aluno quanto com sua comunidade, uma vez que se procura atender as demandas dos alunos, das famílias, das comunidades, da instituição pagadora.
- b) *O dilema da autonomia: repensar o trabalho docente dentro de uma lógica de projeto e de colegialidade ou da importância de saber organizar e de saber organizar-se.* Isso implica planejar conjuntamente o trabalho educativo, refletir sobre a experiência conjuntamente como meio de aprendizagem, estabelecer processos avaliativos e prestação de contas à sociedade, pois, normalmente,

[...] pensamos nos docentes e em sua formação, nos currículos e nos programas, nas estratégias pedagógicas e nas metodologias, mas raramente nós nos interrogamos sobre a organização do trabalho na escola: definição dos espaços e tempos de aula, agrupamento dos alunos e das disciplinas, modalidade de ligação com a “vida ativa”, gestão dos ciclos de aprendizagem, etc. (NÓVOA, 2008, p.230).

- c) *O dilema do conhecimento: reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de saber analisar e de saber analisar-se.* O conhecimento profissional tem uma dimensão teórica e outra empírica. Trata-se de um conjunto de saberes, de competências de atitudes, somadas à sua mobilização educativa determinada, que exige um espaço de discussão no qual as práticas e as opiniões particulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. O conhecimento docente deve ser conhecimento de si e conhecimento construído a partir da reflexão sobre a prática, enquanto trabalho docente.

2.3. Trabalho docente no contexto atual

Antes de se entrar, especificamente, no âmbito do trabalho docente, é necessário expor como esse tema é conceituado. O que caracteriza, de fato, um trabalho docente? Seria a dedicação ao ensino remunerado? O auxílio à aprendizagem escolar, realizado no âmbito doméstico, é um trabalho docente? O que o diferencia do trabalho de um professor particular? E o trabalho em instituições sociais ou mesmo, em projetos de escolas integrais, é considerado trabalho docente? A instrução e a orientação para o trabalho, dados aos estagiários ou aos novos funcionários de uma organização, podem ser consideradas como uma atividade docente? Nesta pesquisa, trabalho docente refere-se ao trabalho escolar do professor. Porém, não é objeto de interesse a abordagem específica sobre a constituição da profissão docente, tema bem desenvolvido por Arroyo (2007), Antunes (2004), Ludke e Boing (2004), Nóvoa (1991), Tardif e Lessard (2005), Veiga (2007), dentre outros. De qualquer forma, é fundamental considerar que o trabalho docente só pode ser compreendido no contexto do trabalho em geral e da educação escolar como um todo.

Alguns autores compreendem o trabalho docente como improdutivo, uma vez que a docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, na qual sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender é considerado, apenas, uma preparação para a “verdadeira vida”, aquela do trabalho produtivo. Logo, não tem sentido em si mesmo. Em contraposição, Tardif e Lessard (2005, p.17) defendem que “longe de ser uma ocupação secundária e periférica, em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das

transformações atuais da sociedade do trabalho”. Esta tese se fundamenta, segundo os autores citados, em quatro razões: a) o percentual de trabalhadores da área de serviços vêm crescendo, sistematicamente, em detrimento do índice de trabalhadores produtores de bens materiais; b) a valorização da sociedade de serviços, também chamada sociedade da informação e do conhecimento, é considerada uma das ocupações sociais mais importantes, vinculadas à gestão, distribuição e criação de conhecimentos cognitivos e tecnológicos; c) o crescimento, de modo significativo, do número das profissões, em diversos setores econômicos e sociais, que exigem especialização e formação de alto nível, sobretudo, nas áreas dos conhecimentos formais, das informações abstratas e das tecnologias; d) o crescimento da importância dos ofícios e profissões interativos, por lidarem diretamente com outros seres humanos, como por exemplo, os trabalhos nas áreas de saúde, educação e serviços sociais, dentre outros. A complexidade desses trabalhos interativos exige habilidades de comunicação e competências reflexivas de alto nível.

De acordo com Tardif e Lessard (2005), 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. De modo complementar, Doyle (1986) afirma que a interação entre professor e aluno envolve uma multiplicidade de peculiaridades, dentre as quais se destacam: a) a imediatez, pois o levantar a mão de um aluno, um cochicho, um barulho, acontecem sem aviso prévio; b) a rapidez, exigindo uma resposta imediata; c) a imprevisibilidade, já que não se sabe quando esses eventos ocorrerão; d) a visibilidade, uma vez que a sala de aula é um espaço público onde tanto o que se faz e o como se faz, quanto o que se deixa de fazer, são objetos de múltiplas interpretações; e) a historicidade, pois os eventos acontecem situados em um tempo específico dentro dos quais as ações adquirem sentido e condicionam o processo educativo.

“Na docência, a pessoa, que é o trabalhador, constitui o meio fundamental pelo qual se realiza o trabalho em si mesmo. A personalidade do trabalhador se torna, ela mesma, uma tecnologia de trabalho...” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.268).

Enquanto trabalhador interativo, o professor tem, a seu favor, componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, o diálogo, etc. Logo, ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.150). A relação dos professores com os alunos e com a profissão implica uma relação afetiva.

Tardif e Lessard (2005) destacam 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 às posições de seus mandatários, e, ao mesmo tempo, tem seu trabalho determinado pela organização escolar, que lhe exige atividades múltiplas. Em síntese, o trabalho docente se peculiariza: a) pela dimensão interativa, tanto com os alunos quanto com os demais atores escolares. Interações essas reguladas por normas padronizadas e rotineiras, mas que exigem contínua adaptação e improvisação para atender situações variáveis e contingentes; b) pela exigência de adaptação da conduta de todos os alunos ao programa de ação do professor. Trata-se da “gestão de classe”, em que se estabelece uma relação de poder; c) pelo caráter normativo da docência escolar, dado seu caráter moral, tendo em vista a socialização dos alunos e a “normalização” das situações cotidianas escolares; d) pela capacidade de estruturação da linguagem simbólica das situações, uma vez que ensinar pressupõe comunicação constante com os outros e significa trabalhar na linguagem e com a linguagem; e) pela responsabilidade social profissional do professor diante dos alunos, uma vez que eles estão aos seus cuidados durante o período escolar; f) pela realização de tarefas múltiplas e interligadas, como preparação de aulas, atendimento particular a alunos ou familiares, correção de trabalhos, interação com os colegas, reuniões de planejamento etc. Esse conjunto de exigências torna o trabalho docente cotidiano complexo, dinâmico, fluído e envolve o mundo das vivências e o compartilhar de saberes e culturas.

Esses mesmos autores constataram que todo trabalho sobre e com seres humanos é perpassado por questões complexas de poder, de afetividade e de ética, particularmente quando se trabalha com pessoas que se encontram em posição de fragilidade, como, por exemplo, crianças, idosos, doentes etc., com as quais ocorre uma relação de poder assimétrica e existe maior possibilidade de abusos, manipulação e/ou indiferença burocrática. Esse tipo de trabalho lida com sujeitos dotados de sentimentos, juízos de valor e detentores de direitos, liberdade, autonomia e poder. Em se tratando de trabalhador docente, há o agravante de se tratar de uma coletividade pública, que nem sempre está aí por livre opção, mas por obrigatoriedade legal, portanto o professor deve dar um tratamento igual e exercer o controle do grupo, em vista dos objetivos institucionais. Por isso, a docência se caracteriza como um trabalho que, dada a sua complexidade e heterogeneidade, lida com as ambiguidades da formalidade / informalidade, particularidade / universalidade, determinado / contingente, controle / autonomia, etc., gerando tensão permanente nos professores. E não é só. O trabalho docente escolar é um trabalho burocratizado, cuja execução é regulamentada, mas requer certa autonomia por parte dos seus atores; ele é regido por regras administrativas, mas depende da

atividade responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão; baseia-se em interações humanas coletivas e exige envolvimento pessoal com cada interlocutor; deve respeitar a individualidade de cada um, mas dar um tratamento igualitário a todos; deve cumprir o cronograma ou programação pré-estabelecida e exercer a criatividade atendendo às demandas dos indivíduos e/ou da classe; deve envolver a todos no processo educativo, mas respeitar a liberdade e subjetividade dos alunos; deve atender às demandas institucionais e às demandas sociais. Além dessas ambivalências e contradições, o trabalhador docente deve lidar, muitas vezes, sobretudo nas escolas públicas, com a carência de infraestrutura adequada, com um contexto social desfavorável, com o tamanho ou diversidade das turmas, reuniões extraordinárias e atividades extra-classe, o que representa uma carga de trabalho elástica e invisível. Tudo isso, somado aos desafios de ordem familiar e pessoal. Esses fatores geram uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões e desgaste emocional. Além disso, na centralidade do trabalho docente, está o aluno, com os quais a relação revela-se complexa, variada e comportam tensões e dilemas.

Em termos de dificuldade no exercício da profissão docente, os professores pesquisados, em nível internacional, por Tardif e Lessard (2005), destacaram: a falta de respeito com as pessoas e com os materiais didáticos; a baixa motivação e concentração de muitos alunos; o desinteresse de muitos estudantes pelo estudo; a indisciplina em sala de aula; os reflexos de relações sociais violentas, resultante da delinquência e/ou envolvimento com drogas; problemas de anorexia, bulimia e depressão. Esses aspectos geram questionamentos em torno da responsabilidade profissional social desses sujeitos: deve intervir nas questões sociais? Quando e até onde? Em relação à classe, ele deve priorizar o grupo como um todo ou os alunos com problemas? E quando esses são muitos? Até onde esse grupo pode comprometer o desenvolvimento dos demais? Como o professor se “equilibra”, fazendo esse malabarismo diante de papéis tão diversificados e complexos? Tudo isso produz, muitas vezes, um sentimento de impotência diante das necessidades dos alunos e o esgotamento emocional e profissional, resultante da frustração ao comparar os resultados desejados com os resultados obtidos.

Essa realidade que impacta o trabalho docente na contemporaneidade também se explica pelo “pool” de reformas educacionais empreendidas no País. Enquanto as reformas educacionais de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, assentando-se no argumento da educação como o meio capaz de assegurar a mobilidade social, individual e de grupos, tendo em vista a redução das desigualdades sociais, as reformas de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social. Essa mudança de paradigma implicou significativas

transformações na organização, na gestão da educação pública e na práxis do trabalho docente. O novo imperativo dos sistemas escolares era formar os indivíduos para a empregabilidade, pois a educação geral foi tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado. A nova palavra de ordem foi: “transformação produtiva com equidade.” (OLIVEIRA, 2004, p.1129).

A análise da realidade do trabalho docente, particularmente nas escolas públicas, de nível básico, apresenta um quadro paradoxal: por um lado, condições precárias e intensificação do trabalho; por outro, docentes satisfeitos e comprometidos com o ensino, o que expressa a necessidade de buscar as múltiplas determinações que geram tal realidade.

Pesquisa coordenada por Codo (2006), com 52 mil professores, de 1440 escolas, nos 27 estados da federação brasileira, confirmaram esse paradoxo: 90% dos trabalhadores em educação manifestaram estar satisfeitos e comprometidos com o trabalho, e 48% manifestaram estar sofrendo com algum tipo de adoecimento, como a síndrome de *burnout*⁶. Percebe-se, ainda, que, nessa profissão, coabitam prazer e sofrimento, realização e perda de si mesmo. Porém, onde há espaço para a interação e a cooperação, existe maior satisfação com os resultados do trabalho.

Considerando, que a síndrome de burnout vem atingindo um número crescente de professores, julga-se importante tecer algumas considerações a seu respeito. Atualmente, a definição mais aceita do *burnout*, segundo Codo (2006), é fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, que a consideram como um processo que contempla três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), citados por Carlotto (2002), referem-se a essas três dimensões da síndrome:

- a) a exaustão emocional: considerada a primeira e fundamental dimensão. Determinante das demais, é caracterizada por uma falta ou carência de energia, de entusiasmo e uma sensação de esgotamento físico e mental;
- b) a despersonalização: se caracteriza por um distanciamento emocional em relação aos usuários dos serviços prestados, ou por tratar os alunos, colegas e membros da organização administrativa com distância emocional;
- c) e a diminuição da realização pessoal no trabalho: que pode ser percebida quando o trabalhador docente se autoavalia de forma negativa. Muitos docentes sentem-se infelizes consigo próprios e insatisfeitos com seu desenvolvimento profissional.

⁶ Esse estudo não apresenta uma análise aprofundada sobre a referida síndrome, mas referências a ela podem ser encontradas nas pesquisas coordenadas por Codo (2006), Leite (2008) e Carlotto (2002), entre outras.

Esses autores enfatizam que, nas várias definições de burnout, encontram-se, pelo menos, cinco elementos comuns: 1) predominância de sintomas relacionados à exaustão mental e emocional, fadiga e depressão; 2) ênfase nos sintomas comportamentais e mentais; 3) sintomas relacionados ao trabalho; 4) manifestação dos sintomas em pessoas que não sofriam de distúrbios psicopatológicos; 5) diminuição da efetividade e do desempenho no trabalho, decorrente de atitudes e comportamentos negativos.

A síndrome de burnout não se confunde com o estresse, embora exista uma relação causal essencial comum a ambos. Enquanto o estresse é considerado um esgotamento pessoal e representa a luta pelo retorno ao equilíbrio comprometido pelos estressores, burnout é considerado uma reação à tensão emocional crônica, gerada a partir da interação excessiva com outros seres humanos. Para Leite, a burnout representa

[...] um fenômeno psicológico de caráter defensivo que abarca, além da exaustão emocional, duas poderosas estratégias destinadas a “eliminar” as principais fontes de estresse para os trabalhadores de serviços humanos: as expectativas idealizadas com relação a seu próprio desempenho (por meio da baixa realização profissional) e o desgastante contato com o outro, que mobiliza seus sofridos sentimentos de empatia e compaixão nem sempre correspondidos, e as impede de realizar satisfatoriamente o vínculo afetivo (por meio da despersonalização). A despersonalização, aqui entendida como comportamentos e atitudes negativas e insensíveis em relação às pessoas, elimina psicologicamente o outro. O sofrimento decorrente do contato excessivo e difícil dá lugar a uma indiferença [...]. (LEITE, 2007, p.29).

De acordo com Codo (2006), o sofrimento psíquico e o sentimento de esgotamento adquirem maior extensão e expressão quando os conflitos do mundo do trabalho se estendem à relação com a família, que reivindica maior presença e dedicação, ou quando a própria pessoa se sente frustrada em relação aos seus desejos de vivenciar o aconchego familiar, de ter suporte social afetivo e emocional, de dispor de tempo e de espaço para o lazer, para o descanso e para a convivência. Dos professores pesquisados por Codo, em todo o País, mais de 14% reclamaram da falta de suporte afetivo. Além do mais, deve-se considerar que, particularmente, as mulheres enfrentam dupla jornada de trabalho, devido ao trabalho doméstico e aos cuidados com os filhos. Segundo Leite (2008), a pesquisa realizada no âmbito da Rede Pública de Educação Básica na região Centro-Oeste do Brasil, revela, também, que o conflito entre trabalho e família é um dos principais fatores desencadeadores da síndrome, sobretudo, quando o professor se dedica à escola mais do que poderia, reduzindo o tempo destinado à esposa ou marido, e aos filhos. Do total de entrevistados acometidos de exaustão emocional alta, 74% indicaram vivenciar problemas para conciliar o tempo e a atenção despendidos ao trabalho com o tempo dedicado à família. Em síntese, verifica-se, na

pesquisa realizada, que o trabalho docente tende a invadir o tempo que deveria ser dedicado ao lazer e aos cuidados com a família.

Segundo Codo (2006), o baixo envolvimento no trabalho pode ser entendido como indício de baixa realização profissional. O professor é tomado por um sentimento de impotência e de incapacidade pessoal, por não atingir os objetivos buscados, o que leva à baixa autoestima e à falta do sentido do trabalho. Por isso, cria-se uma relação de frieza e não envolvimento nas vidas pessoal e profissional. Aos poucos, a tristeza, a frustração e a irritabilidade se acirram, dificultando a ocorrência de um adequado processo de interação educacional, o que pode levar a uma atitude de desistência do magistério, devido: à vivência de agressão emocional, psicológica ou física; à infraestrutura precária, que não permite um trabalho adequado; à baixa remuneração, que exige sobrecarga de trabalho, mas não permite acesso a novos conhecimentos e informações nem possibilita uma vida digna para a família; à falta de apoio e de companheirismo dos pares; à gestão autoritária.

Pesquisa realizada por Leite (2007) constatou que a síndrome de burnout atingia 15,7% dos sujeitos pesquisados, em um universo de 8.744 professores da Rede Estadual de Ensino Básico, sendo 78,9% do sexo feminino, 49,2% trabalhando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 32,6% nas séries finais do Ensino Fundamental e, apenas, 18,2% no Ensino Médio. 69,8% dos docentes afirmaram ter filhos. Os percentuais explicitados evidenciam o grande contingente de professores afetados, sobretudo, aqueles idealistas, com altas expectativas em relação aos resultados do seu trabalho. Esses docentes, quando não conseguem obter êxito, acabam decepcionados consigo mesmos e com a profissão, experimentando um sofrimento que poderia ser minimizado através do companheirismo e da cooperação, através do estabelecimento de metas mais realistas, discutidas coletivamente, e da criação de um ambiente de trabalho solidário e acolhedor. De acordo com Leite,

O estudo confirma a vulnerabilidade do docente à síndrome, pois o excesso de exigências autoimpostas, associadas a condições precárias de trabalho, bem como à falta de retribuição afetiva, expõem o profissional a um desgaste permanente. Assim, a tensão gerada entre o desejo de realizar um trabalho idealizado e a impossibilidade de concretizá-lo acaba por levar o profissional a um estado de desistência simbólica do ofício. (LEITE, 2008).

Kuenzer e Caldas (2007) constataram, em uma investigação, que muitos professores de escolas públicas expressaram sentir a desvalorização do seu trabalho, de sua atividade e de si mesmos, tanto devido às políticas educacionais priorizadas, quanto devido à própria sociedade, pois trabalham em ambientes com infraestrutura precária, com materiais didáticos insuficientes e serviços de apoio que não possibilitam a realização de um trabalho educativo

de qualidade. Soma-se a isso, a precariedade das condições socioeconômicas dos alunos matriculados nas escolas públicas, para as quais, geralmente, os docentes não foram capacitados no nível da formação inicial. A esse quadro, acresce a atual desvalorização do professor representada pelo baixo nível salarial, o que gera um sentimento de iniquidade, expresso na falta de correlação entre o salário recebido e o trabalho realizado, sobretudo, quando comparado a outras profissões. Essa realidade limita o padrão e qualidade de vida do docente, exigindo a intensificação do trabalho, tanto pelo aumento do tempo despendido, quanto pela diversidade das funções exigidas.

Segundo Oliveira e Augusto,

O acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do excessivo número de alunos em sala de aula – somados às várias turmas, turnos e escolas onde lecionam – desgastam e exaurem os professores. Diante dessa situação, estes ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma situação de alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta – como satisfação da condição humana em sua capacidade de criação, planejamento e execução. (OLIVEIRA; AUGUSTO, 2008).

Na pesquisa realizada, Kuenzer e Caldas (2007) constataram, no nível das relações interpessoais e institucionais, que o conflito entre a esperança na educação e o abandono das gerações mais novas, vítimas da violência e da precariedade, afeta significativamente o trabalho dos professores da escola pública, principalmente, no enfrentamento de situações concretas de violência, cada vez mais frequentes. Essas situações vão, desde o vandalismo, ao roubo e às agressões interpessoais, produzindo medo e insegurança, desorganizando o ambiente de trabalho e repercutindo sobre a relação com o espaço de trabalho, o que potencializa, também, o sofrimento. De qualquer forma, a irrupção generalizada da violência faz parte de um quadro maior de crise social marcada pela fragilidade da integração, acentuada desigualdade e perda de sentido existencial.

Considerando o contexto educacional atual, Arroyo (2003) afirma que um dos mitos presentes no meio escolar está ligado aos problemas do fracasso escolar, que podem ser resolvidos a partir de uma melhor qualificação dos educadores e da elevação de suas condições salariais e de trabalho. Para esse autor, a desqualificação do mestre é, apenas, um dos aspectos da desqualificação da própria escola, mas a precária capacitação dos professores enfraquece a profissão docente e a desfigura socialmente. Por outro lado, a categoria profissional docente torna-se susceptível a manobras e a conchavos político-burocráticos. Logo, para Arroyo, defender uma maior consistência na formação profissional e na ação dos mestres é, sem dúvida, uma forma de construir uma escola popular e um corpo de

profissionais com identidade social e compromisso político. Mas, não basta capacitar os profissionais do ensino, pois é preciso instaurar uma política educacional que assegure melhores condições para garantir uma educação de qualidade. Nos últimos anos, pôde-se constatar a existência de uma estreita relação entre educação e sociedade, entre educação e políticas públicas, entre educação e classes sociais. Por isso, é preciso que sejam revitalizados os centros de formação, sem desconsiderar a complexidade das relações sociais que envolvem a produção, a apropriação, a elitização e a burocratização do saber nos tempos atuais.

Dando sequência ao seu raciocínio, Arroyo (2003) ressalta que o “peso” do fracasso escolar, expresso através da repetência, da reprovação e da evasão, recai, segundo a ótica dos gestores educacionais, na falta de preparo e competência do trabalhador docente. Os gestores, muitas vezes, nem perguntam pela falta de motivação dos docentes para o magistério, tendo em vista as perversas relações de trabalho, a instabilidade e a burocracia a que são submetidos, à semelhança do que ocorre no âmbito das organizações. Nesse sistema mercantilista de educação, o professor perde o controle de seu trabalho, de sua qualificação e até de si mesmo, enquanto trabalhador. As funções de pensar, conceber, decidir sobre sua prática, se encontram cada vez mais distantes do seu controle, pois passaram a se concentrar em outras instâncias educacionais. Nesse cenário, o docente é expropriado de seu saber e perde a capacidade de conceber seu trabalho, transformando-se em uma máquina de dar aulas, quase sempre planejadas por outros sujeitos. Logo, para o autor, o problema não está centrado somente na premissa de que os centros de formação de docentes não os formam adequadamente, mas também nas condições de trabalho e salariais, que não permitem ao profissional exercer o magistério de forma a garantir o sucesso escolar dos alunos.

Complementando essa abordagem, Enguita (1989) considera que, através da experiência escolar, na qual o tempo está fragmentado, os conteúdos e as práticas educacionais estão pré-estabelecidos, e as restrições ou prescrições a se submeter são intermináveis, os alunos aprendem a sufocar a própria espontaneidade e a adiar ou renunciar à satisfação de seus desejos. Embora se fale muito em “motivar” o aluno, na prática, o que se procura é substituir os objetivos pessoais por aqueles já definidos pelos professores ou pela instituição, mesmo que muitas vezes eles não tenham significado para os estudantes.

Arroyo (2007), ancorado em Paulo Freire (2008), afirma que educar ultrapassa os limites da transmissão de conhecimentos e valores; educar pressupõe atitude ética, capacidade de pesquisa, domínio de teorias e processos pedagógicos, o estabelecimento de diálogo, interação, reflexão crítica, maestria. Todo ofício é uma arte reinventada que pressupõe intuição, capacidade de escuta e de respeito aos saberes dos alunos, coerência com a dinâmica

da vida e sintonia com a especificidade do ser humano e suas condições existenciais. A “maestria” do educador, também, pressupõe capacidade de se indignar diante das condições desumanizadoras, reafirmando a importância da esperança e da crença na dignidade do ser humano.

Arroyo (2007) constata que se escreve muito sobre o professor idealizado que se quer, sobre como formá-lo, como se ele fosse um sujeito sem história, um profissional a ser formatado e programado. Assim, uma vez configurados os traços e o novo perfil de profissional, restaria, apenas, identificar e aplicar o programa, o currículo e a instituição mais adequada à sua (com)formação. Por isso, percebe-se que há uma exigência constante de capacitação, a fim de dominar saberes, métodos, para adequar o trabalho docente aos novos tempos, a novos saberes e às novas tecnologias. Porém, é mister que se atente para questões mais profundas e substantivas. Quando se trata do professor, é preciso considerar

[...] o próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestres. Entender o papel que exercem, o peso social e cultural que carregam. Sua condição. Seu ofício. Seu ser professor, professora. Essa procura de sentido passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo isso que somos. (ARROYO, 2007, p.34).

No convívio com sujeitos oriundos das classes populares, quando se trata os educandos como gente e não apenas como alunos, percebe-se que eles confiam mais e ressignificam seu tempo escolar, valorizando o estudo e a aprendizagem. E, nessa nova relação, o educador, também, se redescobre como gente, como ser humano, que “professa” algo mais do que, somente, os conteúdos específicos da disciplina. Consequentemente, os conteúdos são repensados e selecionados em função das necessidades dos educandos e de sua formação integral. Nesse processo, reaprende-se que o ofício de mestre faz parte da dinâmica histórica da aprendizagem humana, do ensinar e do aprender a ser humano, que só se aprende na vivência da trama complexa de relacionamentos com outros seres humanos. Nessa dimensão, reencontra-se o sentido educativo do ofício de mestre. Descobre-se que a docência deve ser “humana docência” e que a relevância da escola está no estabelecimento do diálogo entre as gerações, mas que este não se dá de maneira espontânea, como em outras relações e espaços sociais, e sim, de maneira pedagógica, intencional, cuidadosa. (ARROYO, 2007; VILLA E ARANHA, 2007).

3. ABSENTEÍSMO E PRESENTEÍSMO: DUAS FACES DO TRABALHO DOCENTE

3.1. Visão empresarial/organizacional de gestão de pessoas, frente ao absenteísmo e ao presenteísmo

Nas pesquisas bibliográfica e virtual realizadas, constatou-se que as categorias “absenteísmo e presenteísmo” são, há tempos, objetos de investigação no campo organizacional / empresarial internacional. Considera-se que os dados obtidos através dessas investigações podem contribuir, significativamente, para uma melhor compreensão dessas categorias no âmbito escolar, particularmente no âmbito do trabalho docente em instituições e/ou empresas particulares de ensino-aprendizagem, razão pela qual serão apresentados a seguir.

Diante da realidade e da complexidade das relações de trabalho na atualidade, novos conceitos vão emergindo. Dentre eles, destaca-se o absenteísmo e o presenteísmo, que representam duas faces da mesma realidade, vivenciada no mundo do trabalho. Embora haja maior preocupação dos empregadores e gestores de recursos humanos com o absenteísmo, encontra-se, na literatura pesquisada, um maior número de informações a respeito do presenteísmo. Arechavaleta (2008) constatou que, enquanto a maioria das empresas, no Brasil, sequer sabe o que significa o fenômeno do presenteísmo, nos Estados Unidos, ele já é avaliado como o inimigo oculto da produtividade. Berro (2007), por sua vez, enfatiza que, durante muito tempo, ouviu-se falar sobre o termo absenteísmo, que significa ausência temporária no trabalho, gerando baixa produtividade nas empresas. No entanto, o que mais tem preocupado os gestores de pessoas, atualmente, é a síndrome do presenteísmo, que significa estar fisicamente presente no ambiente de trabalho, porém, mental e emocionalmente ausente, sem conseguir produzir como deveria, por razões de doenças ou problemas pessoais e familiares.

De acordo com Quick e Lapertosa (1982), citados por Campos (2006), a origem da palavra absenteísmo está ligada a um sistema de exploração agrícola, no qual havia a “figura” de um intermediário entre o cultivador e o proprietário das terras, normalmente ausente. Mais tarde, esse conceito passou a ser aplicado aos proprietários rurais que abandonavam o campo para viverem nas cidades, e aos trabalhadores que tinham tendência a faltar ao trabalho, no

período da Revolução Industrial⁷. Segundo Enguita (1989), a passagem de uma economia de subsistência para uma economia de mercado e de acumulação de capital exigiu mudança na lógica do trabalho, que passou a ficar cada vez mais distante do ambiente doméstico e familiar, sendo mais controlado e regular, em termos de tempo e horário, e com maior intensidade, em termos de ritmo. Conseqüentemente, constata-se a emergência de uma nova concepção, em termos do sentido do trabalho. O tempo de trabalho, anteriormente, era intercalado por um tempo de ócio e de festividades religiosas. Antes da eclosão da Revolução Industrial, trabalhava-se, na Europa, pouco mais da metade dos dias do ano. A industrialização, enquanto nova forma de acirrar a produção capitalista, mudou essa realidade. Assim, frequentemente, lançava-se mão do trabalho forçado e/ou do trabalho escravo, particularmente, nas frentes de colonização, em que as populações nativas eram consideradas indolentes e preguiçosas, amantes da vagabundagem, e o trabalho era visto como regenerador do caráter. Resistir, fugir ou morrer, eram as opções mais viáveis nesse contexto. Mesmo diante do trabalho assalariado, o ritmo imposto, a intensificação massiva da jornada de trabalho, as condições insalubres do ambiente laboral e o controle ostensivo levaram “hordas de proletários” ao adoecimento físico e psicológico. Atualmente, essa lógica de trabalho e do emprego, duramente “assimilada”, encontra-se em crise, tendo em vista, sobretudo, o acirramento do desemprego estrutural e a conseqüente elevação do número de trabalhadores subempregados ou inseridos na economia informal.

Por isso, para abordar o absenteísmo, na atualidade, é fundamental considerar a complexidade das políticas institucionais, das relações de trabalho e das relações sociais, nas quais os trabalhadores estão inseridos. Quick e Lapertosa (1982) consideram o absenteísmo como um fenômeno multifatorial e o classificam como: a) absenteísmo voluntário, devido a razões particulares, decorrentes do adoecimento do trabalhador, de patologia profissional ou de acidentes de trabalho; b) absenteísmo “legal”, quando se refere a faltas amparadas por lei, como gestação, luto, casamento, doação de sangue e serviço militar; e c) absenteísmo compulsório, quando ocorre suspensão imposta pelo patrão, prisão ou outro motivo que impede o comparecimento ao local de trabalho. Constata-se que as pesquisas realizadas focalizam o absenteísmo voluntário, pois as doenças são registradas em atestados médicos e constituem uma justificativa legal, raramente contestada. Além disso, garantem o pagamento dos dias de trabalho que são contemplados pela legislação trabalhista, como: férias, décimo

⁷ Maiores informações sobre a dimensão do absenteísmo no início do processo de industrialização, devido às exigências trabalhistas e culturais, decorrentes do novo modo de produção, podem ser encontradas em Enguita (1989).

terceiro salário, aposentadoria etc. Constatase que muitas pesquisas realizadas contemplam a frequência das licenças médicas e os problemas provocados por elas nas organizações/empresas.

De acordo com Sukanya Mitra (2008), a taxa de ausência imprevista ao trabalho, em 2007, nos Estados Unidos da América, foi de 2,3%, o que significa que a cada 100 horas de tempo pago produtivo, as empresas também pagaram 2,3 horas de tempo improdutivo. O curioso é que apenas 34% das faltas foram por razões de doença, 22% devido a questões familiares, 18% devido a necessidades pessoais, 13% devido ao direito à natalidade, e 13% devido ao estresse. Muitas vezes, as empresas subestimam o custo do absentéismo, porque elas não calculam as despesas indiretas, tais como horas extras, contratações temporárias, insatisfação de clientes, qualidade dos serviços, moral dos trabalhadores, entre outros fatores.

O absentéismo, além de afetar diretamente o lucro e a produção das empresas, gera horas extras, atrasos nos prazos, clientes descontentes e aumento da atividade dos outros funcionários que têm de dar a cobertura para o colega ausente. Em termos de impacto na economia, em 2001, o absentéismo por doença custou para a Alemanha, 44,76 bilhões de euros e para o Reino Unido, 11 bilhões de libras esterlinas. No Brasil, as despesas com a concessão do auxílio-doença passou de 3,2% dos gastos da previdência social em 2000 para 7,5% em 2004. (FAVA, 2006, s.p.).

O presenteísmo, por sua vez, pode ser entendido como uma “doença organizacional”. Considera-se que é muito mais complexo identificar o empregado presenteísta do que reconhecer o absentéista ou, até mesmo, o “*workaholic*” – pessoa cuja vida pode, em casos mais graves, reduzir-se, exclusivamente, à dimensão do trabalho. Em síntese, “os gestores enfrentam uma dupla dificuldade: a primeira, é identificar o problema – que não é tão visível quanto nos casos de absentéismo; a segunda, é mensurar os prejuízos, em termos de produtividade”. (ARECHAVALETA, 2008, s.p.).

A definição de presenteísmo é melhor explicitada por Tonelli e Casseano (2008)⁸. As autoras constataram que existem pessoas que não só acreditam que trabalham muito, mas falam isso para todo mundo, alimentando a autoimagem de profissional dedicado, participativo e interessado na empresa, sem, contudo, ocorrer exigências por parte do gestor. Essas pessoas não percebem que o problema pode estar em si mesmas, pois agem assim na tentativa de esconder a própria insegurança. Trata-se da síndrome profissional do presenteísmo “que deixa o funcionário com medo de ser preterido ou demitido por não estar à disposição da empresa”. (GRATIVOL, 2008, s.p.).

⁸ Maria José Tonelli é psicóloga do trabalho e professora da FGV/SP, e Rosângela Casseano é Psicóloga e consultora do site Sucesso e Carreira. Ambas foram citadas por Grativol (2008).

De acordo com as duas autoras mencionadas, as pessoas presenteístas apresentam as seguintes características: a) são inseguras, sentem-se ameaçadas pelos colegas e vivem com medo de perder o emprego; b) encaram o trabalho como um peso; c) têm baixa produtividade; d) não tiram férias, com receio de serem substituídas. Esses sujeitos são diferentes das pessoas *workaholic*, viciadas em trabalho, pois essas: a) têm certeza de que são profissionais eficientes e necessários à empresa; b) buscam a perfeição no que fazem; c) trabalham com prazer; d) têm alta produtividade e e) não tiram férias, simplesmente porque não conseguem ficar sem trabalhar. (GRATIVOL, 2008).

Anteriormente, acreditava-se que a queda da produtividade estava associada, somente, às faltas ao trabalho. Atualmente, sabe-se que isso pode ocorrer, também, quando o funcionário comparece ao trabalho com algum problema de saúde. Quem ainda não experimentou as dificuldades de se manter o ritmo normal de trabalho, quando se está com algum problema de saúde? Entre os sintomas mais comuns do presenteísmo, destacam-se: dores musculares, cansaço, ansiedade, angústia, irritação, insônia, distúrbios gástricos, enxaqueca, crise alérgica, cólicas menstruais, dores de cabeça, dores nas costas, dores abdominais, depressão. (FAVA, 2006; BERRO, 2007; OGATA, 2008; ARECHAVALETA, 2008). Entretanto, o estresse é o grande gerador do presenteísmo. De acordo com o International Stress Management Association, os oito países mais estressados do mundo, em ordem decrescente, são: “Japão (70%), Brasil (30%), China (24%), Estados Unidos (20%), Israel (18%), Alemanha (16%), França (14%) e Hong Kong (12%)”. No Brasil, segundo o mesmo instituto, três em cada dez brasileiros apresentam problemas de saúde devido ao estresse no trabalho”. (FAVA, 2006, s.p.).

De acordo com Mitra (2008), os empregadores inquiridos sobre o presenteísmo afirmaram que, dos trabalhadores presenteístas, 58% tinham doenças crônicas, como diabetes, problemas cardíacos ou dor crônica nas costas; 43% manifestavam problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão; e 39% possuíam ferimentos físicos, tais como entorses e ossos quebrados, o que poderia reduzir a produtividade. É difícil identificar e lidar com essas situações, dado o seu grau de complexidade. O resultado insatisfatório do trabalho pode provir de problemas pessoais ou familiares, como filho doente ou aumento da mensalidade escolar, e pode até provocar uma demissão equivocada ou o desperdício de um talento, a não ser quando a empresa está familiarizada com o conceito de presenteísmo. (ARECHAVALETA, 2008).

O clima organizacional é um dos principais fatores que acarretam o presenteísmo, porque, em muitos casos, gera insegurança e medo, resultantes da preocupação dos trabalhadores com o próprio futuro no emprego, especialmente nos períodos de dificuldades,

vivenciadas pela empresa. O temor de que os líderes/chefes pensem que estão fazendo “corpo mole”, leva muitos funcionários a comparecerem ao trabalho mesmo apresentando problemas de saúde, o que pode influenciar a eficiência. Outro fator que pode desencadear o presenteísmo é o sentimento de desmotivação em relação ao ambiente de trabalho, o que pode ter diversas causas, como, por exemplo, a falta de perspectivas de crescimento na empresa, a intensa pressão para o alcance de resultados, ou o fato de se trabalhar em uma função/tarefa que proporciona pouca ou nenhuma satisfação. Quando o trabalhador percebe que ele não tem perspectiva na empresa, começa a produzir menos. São, também, fatores que interferem na diminuição de produtividade: a falta de identificação com a empresa; a carência de regras claras para avaliação do desempenho; e a ausência de uma liderança inspiradora, que funcione como o termômetro do ambiente corporativo e motivador de mudanças que tornem o cotidiano organizacional mais harmonioso. Se o líder for “presenteísta”, geralmente, os trabalhadores terão essa propensão. (ARECHAVALETA, 2008).

De acordo com Brett Gorovsky⁹ (2008), pode parecer paradoxal afirmar que o empregado com baixa produtividade custe mais caro à empresa do que aquele que falta ao trabalho. Contudo, a falta não programada, gera a perda de produtividade de 100% em um dia. Por outro lado, quando o sujeito comparece ao trabalho, mas passa vários dias produzindo aquém de suas possibilidades, as perdas são muito maiores. Isso se explica porque as tarefas realizadas pelo “presenteísta” podem resultar em um retrabalho, que implica maiores gastos em diversos itens, o que eleva os custos da empresa. E, ainda, um pequeno problema de saúde não tratado devidamente pode significar, a longo prazo, aumento dos custos com consultas, medicamentos e, até, com pensões ou aposentadorias precoces.

Segundo Ogata (2008), uma das mais renomadas revistas médicas inglesas, a “British Medical Journal”, publicou recentemente um estudo que analisa as licenças médicas de curta duração e as condições de saúde e risco relativas às doenças cardiovasculares, contemplando mais de 10.000 trabalhadores da área pública. Os autores da pesquisa constataram risco de doenças coronarianas sérias, duas vezes maior, entre os profissionais com baixa condição de saúde e sem faltas ao trabalho, do que entre os profissionais que apresentavam certo número de licenças médicas. Os pesquisadores concluíram que os trabalhadores que não faltavam ao trabalho, mesmo doentes, apresentaram maiores riscos de terem doenças cardiovasculares. Eles atribuíram esse fato, sobretudo, aos fatores expostos a seguir:

⁹ Responsável pela pesquisa “2007 Unschedule Absence Survey”, feita pela consultoria CCH, envolvendo 317 empresas norte-americanas.

(1) trabalhar, mesmo doente, pode agravar o dano psicológico, com consequências físicas e hormonais (2) pode haver agravamento do stress que age em doenças, ainda que não se manifestaram ou estejam em estado inicial (3) este comportamento pode estar associado a uma postura pessoal em que os sintomas e as questões relacionadas ao estilo de vida são ignorados e não se busca apoio ou ajuda. (OGATA, 2008, s.p.).

Conforme pesquisa realizada nos Estados Unidos, por Gorovsky, as principais razões dos trabalhadores presentéistas comparecerem ao trabalho, quando o bom senso evidencia que eles não deveriam ir, são, em termos de porcentagem: 65% afirmam que há muito trabalho a fazer e os prazos são estreitos; 56% acham que não há ninguém para cobrir sua falta; 55% não querem usar os dias de férias; 49% temem alguma punição; 49% acham que as dispensas por doença, devem ser reservadas para outras ocasiões; 36% não faltam por lealdade à companhia; 27% sentem que a cultura da companhia desencoraja o uso dos dias de afastamento por doença e 9% acham muito difícil trabalhar em casa. Gorovsky, entretanto, considera que os trabalhadores comparecem ao trabalho, mesmo com problemas diversos, sobretudo de saúde, porque receiam não serem considerados compromissados com o trabalho, ou receiam de serem despedidos devido ao absentéismo. Alguns funcionários se sentem culpados por sobrecarregarem os seus colegas de trabalho, devido às suas próprias responsabilidades, enquanto que outros se preocupam com o atraso dos seus próprios trabalhos. (MITRA, 2008).

Segundo dados do Ministério da Previdência Social do Brasil, coletados em 2007, gastam-se, quase R\$ 9,8 bilhões ao ano, em aposentadorias especiais e em custos, devido a acidentes de trabalho. Se forem somados os custos indiretos, esse valor pode chegar a R\$ 40 bilhões, ao ano, para o País. Cerca de 90 mil pessoas foram afastadas ou foram afetadas por doenças do trabalho e, se forem incluídos os acidentes nessa estatística, o número sobe para 300 mil por ano. Em 2007, a Previdência Social contabilizou 1,5 milhões de trabalhadores que usufruíram de licença médica. O índice de doenças ocupacionais no País saltou de 5.800 registros em 1990, para mais de 27 mil em 2005. (LABOISSIÈRE, 2007). Também em 2005, a Previdência Social notificou 491 mil acidentes de trabalho e doenças ocupacionais, envolvendo quase meio milhão de pessoas, e 2,7 mil mortes. E, de acordo com dados do Ministério da Saúde, somaram-se mais de 2,5 milhões de pessoas atendidas pelo referido órgão. (LEMOS, 2007).

Na atividade laboral, o tempo é determinante e causa impacto sob a vida profissional do trabalhador. No contexto do capitalismo atual, Honoré (2005) enfatiza que, antigamente, as civilizações usavam o calendário para decidir quando plantar e quando colher. Mas, com a criação do relógio, este começou a controlar, também, o ritmo, de tal modo que o tempo foi,

progressivamente, deixando de ser natural, sobretudo, na era industrial, quando o capitalismo industrial já se alimentava da velocidade de transformação de capital em lucro, no qual o tempo virou sinônimo de dinheiro. Com o processo de urbanização, “tudo” passou a girar cada vez mais rápido. Logo, as indústrias impuseram a ditadura do relógio, para a qual a pontualidade é a maior das virtudes. Para assegurar a pontualidade, vieram os despertadores em 1876 e, em seguida, o relógio de ponto. No final do séc. XIX, Frederick Taylor ensaiou a medição milimétrica do tempo de produção. Nessa perspectiva taylorista, cada minuto de tempo devia ser bem aproveitado, pois sua concepção linear de tempo tinha diante de si a morte, diferentemente da perspectiva Oriental Cíclica. O ritmo da vida se tornou ainda mais acelerado, para quem se volta exclusivamente para a busca do bem-estar material, consumista, pois o mundo se tornou um verdadeiro supermercado. O excesso de velocidade no trânsito tem sido responsável por um alto índice de acidentes e mortes, somado aos prejuízos financeiros e despesas com saúde e reabilitação. E, tudo, para ganhar, às vezes, 2 a 3 minutos. O que se produz nesse tempo? E se chegasse mais calmo e com menos estresse ao trabalho, pouco tempo depois? Vale a pena tantos riscos para si e para os outros? Que vida se produz nessa busca pela produção tão acelerada? Deslocar-se e trabalhar no tempo justo proporcionaria maiores ganhos?

De acordo com Honoré (2005), dados da Organização Internacional do Trabalho comprovam que os trabalhadores da Bélgica, França e Noruega têm maior produtividade horária do que os norte-americanos e, também, comprovam que os britânicos trabalham mais tempo do que a maioria dos europeus, apesar de ostentarem um dos mais baixos índices de produtividade horária do continente. Logo, trabalhar menos, muitas vezes, significa trabalhar melhor.

Vivencia-se, atualmente, a disseminação da “síndrome das férias”, que é a aversão a um bom e merecido período de “descanso” plenamente desfrutado. Já é alto o índice de pessoas que não tiram o período integral de férias, assim como o dos que comparecem ao trabalho mesmo doentes. O número dos que tombam mortos, por esgotamento, também é crescente. O conselho Nacional de Segurança Norte-americano calcula que, diariamente, 1 milhão de americanos deixam de trabalhar por causa do estresse, causando um prejuízo anual à economia de mais de 150 bilhões de dólares. Como efeito colateral, há o consumo excessivo de bebidas alcoólicas, drogas e estimulantes, cada vez mais potentes. A redução do período de sono restabelecedor de energias pode prejudicar o sistema cardiovascular e imunológico, provocar diabetes e causar indigestão, irritabilidade e depressões. Além do mais, o sono atrasado tem provocado constantes e graves acidentes de consequências incalculáveis. Uma

vida de correria acaba se tornando superficial, deixando de estabelecer relações efetivas com o mundo e com as pessoas, sacrificando, especialmente, a família e os amigos. As crianças, normalmente, são as principais vítimas, e o que é pior, muitas vezes possuem uma agenda semelhante à dos pais, sem tempo para viver e desfrutar a infância. Por isso, cresce, a cada dia, o índice de estresse e suicídio infanto-juvenil. (HONORÉ, 2005).

Certifica-se que, diante das graves consequências acarretadas pelo absenteísmo e pelo presenteísmo, algumas organizações estão mudando a maneira de atuar, centrando o foco mais na produtividade do que na carga horária, e o “*work hard*” (trabalhar duro, em inglês) está perdendo terreno para o “*work smart*” (trabalhar de forma esperta, inteligente). Em síntese, esse novo enfoque demonstra que, na atualidade, há uma procura por sujeitos que trabalhem reflexivamente, visando atender as prioridades e os objetivos claros em um espaço de tempo menor, para se obter resultados finais mais satisfatórios. (GRATIVOL, 2008).

Nesse sentido, Grativol (2008) propõe cinco passos para melhorar a relação do trabalhador com a empresa: 1) ter consciência de seu papel, de seus objetivos e de suas obrigações na empresa; 2) estabelecer prioridades possíveis de serem cumpridas no mesmo dia, pois a sensação de ter concluído o trabalho eleva a autoestima e diminui a insegurança; 3) pensar, em cada tarefa, o que precisa ser feito para que ela seja realizada com eficiência, identificando o que depende de si mesmo e o que depende dos outros; 4) planejar a distribuição do tempo durante o dia, calculando o tempo a ser despendido para as tarefas profissionais e o tempo a ser dedicado à vida pessoal; 5) pensar se é imprescindível extrapolar o tempo normal de trabalho ou se é possível concluir o trabalho no dia seguinte, talvez até com mais eficácia.

Conforme Arechavaleta (2008), as organizações devem implementar uma série de medidas para minimizar o problema relativo ao presenteísmo, como: a) assegurar uma ampla divulgação dos fundamentos, princípios e objetivos da organização e debatê-los coletivamente; b) selecionar, criteriosamente, os trabalhadores, a fim de identificar suas possibilidades e eventuais, problemas; c) investir no cuidado com a saúde dos trabalhadores, priorizando a prevenção contra doenças e enfermidades; d) educar os trabalhadores para que procurem um médico e fiquem em casa, quando apresentarem problemas de saúde; e) implantar programas de apoio psicológico, emocional e de serviços, beneficiando, inclusive, os familiares dos trabalhadores, com a finalidade de reduzir suas preocupações com assuntos extra trabalho; f) desenvolver um programa de prevenção de acidentes, sobretudo, quando se trata de uma atividade de elevado grau de risco, atentando a qualquer sintoma de problema que possa se transformar em um acidente de trabalho.

A solução encontrada pela Arcelor foi criar, em 2003, o Programa de Gestão Orçamentária (PGO), constituído de dois módulos: um educativo, no qual são feitas palestras para as famílias sobre aspectos comportamentais da relação com o dinheiro; e outro preventivo, no qual os colaboradores aprendem sobre juros compostos, importância de poupar e possibilidades de investimento. O programa contribuiu para que a empresa reduzisse o número de acidentes de trabalho, em 2007, de 11 para 5. A produtividade, por sua vez, aumentou 12,5% no período. Esse programa envolveu 4,5 mil empregados e ajudou a evitar desperdício de matéria-prima, a reduzir o número de acidentes e a diminuir o absenteísmo, como observa Pinheiro¹⁰. (ARECHAVALETA, 2008).

Como se sabe, nem sempre o trabalhador se sente à vontade para falar de problemas pessoais a colegas da empresa, especialmente, quando se trata de situações delicadas, como separações ou problemas com a guarda de filhos. Por isso, a empresa de consultoria Mind desenvolveu um serviço vinculado ao 0800, especializado em dar apoio ao trabalhador e à sua família, com o objetivo de “permitir que o empregado aprenda a lidar melhor com os problemas pessoais, evitando que eles atrapalhem a produtividade no trabalho”, explica Esch¹¹. O trabalhador é, também, atendido por um psicólogo, que procura identificar seu problema, visando encaminhá-lo para o profissional adequado. (ARECHAVALETA, 2008, s.p.).

Jefferson Cestari, da Milênia Agrociências, do Paraná, afirma fazer pesquisas no ambiente corporativo, por área, para evitar que dificuldades inerentes ao ambiente de trabalho se transformem em causas de presenteísmo. Os resultados dessas pesquisas são discutidos no próprio setor e, depois, são apresentados e debatidos com todo o corpo funcional da companhia, em uma assembléia anual. Os trabalhadores aprendem a confiar no clima organizacional, porque se criou um ambiente de companheirismo e de respeito entre os funcionários. “Para melhorar o clima na organização, a empresa também possui programas de controle do colesterol, de combate ao tabagismo e de ginástica laboral. As metas de produção são definidas em conjunto, pelo líder e pelos empregados de cada área, o que as torna mais realistas”. (ARECHAVALETA, 2008, s.p.). A empresa ganha em todos os sentidos, porque aumenta, diretamente, a produtividade e diminui a rotatividade dos funcionários, uma vez que evita tanto os gastos contratuais da rescisão de um funcionário quanto os gastos com a seleção de um novo, o que acarreta um processo de contratação e treinamento. (BERRO, 2007).

¹⁰ Leila Fátima Braga Pinheiro, coordenadora de projetos e assuntos psicológicos da Arcelor Mittal, citada por Arechavaleta, 2008.

¹¹ Psicólogo e sócio da Mind, citado por Arechavaleta, 2008.

De acordo com Legal (2008), vivencia-se, atualmente, a cultura do gerenciamento e do controle. Nessa perspectiva, controla-se o tempo, as pessoas, os riscos, o stress, as crises, etc. Muitos trabalhadores enfrentam problemas em relação ao gerenciamento do tempo e se queixam da dificuldade para se fazer tudo o que precisa ser feito no ambiente de trabalho, dentro do tempo estipulado, dar atenção adequada aos filhos e dedicar mais tempo ao lazer e a si mesmos. Por isso, um dos dilemas da vida moderna está relacionado ao saber manter ou melhorar o desempenho no trabalho e preservar a qualidade de vida. Deve-se considerar o fato de que o homem trabalhador é constituído de energia e precisa aprender a gerenciá-la. O corpo humano é quente, pulsa, reage aos estímulos e um dia apagará. Ele é um verdadeiro dínamo, quando estimulado é realimentado e gera mais energia.

Segundo Legal (2008), a produção e a manutenção da energia vem, basicamente, do chamado "tripé da saúde", formado pelo *estímulo ou movimento*, adquirido através da atividade física, mental e emocional, ingerindo *alimento*, com qualidade e quantidade adequadas e pela *recuperação*, através do descanso e do sono adequado, fundamentais para a recuperação. Inúmeras pesquisas demonstram o estrago que a falta de sono gera no organismo, pois prejudica o equilíbrio emocional e psíquico do indivíduo. As negligências são ainda mais graves sobre os alimentos, principal fonte de energia para o corpo. A base de uma alimentação saudável deve ser de alimentos crus, energéticos ou de alta combustão, como, por exemplo, castanhas, mel, frutas, óleos vegetais extraídos a frio, verduras e legumes in natura. Tão importante quanto saber o que comer, é saber como comer, fazendo da refeição um momento de deleite e prazer. Na atividade, o ser humano trabalhador vive em uma correria, buscando eficiência e rapidez nas respostas, esquecendo que tudo que é feito muito rápido e sem consciência do que se faz, muitas vezes, implica retrabalho. E refazer não é sinônimo de gerência eficaz. Portanto, fazer pausas conscientes é fundamental para recompor as energias e elevar o desempenho.

Constata-se que, em termos nacionais e internacionais, vem crescendo o movimento pelo tempo justo, pela desaceleração do ritmo alucinante, visando "curtir" o que se faz, trabalhar em ritmo menos acelerado, a não ser quando houver real necessidade. Os trabalhadores questionam o esquadrinhamento, cada vez maior, do seu tempo de trabalho e o controle do mesmo. Não querem ficar obcecados com o tempo, nem se transformarem em escravos do relógio. Por isso, são crescentes, em muitas organizações, as práticas de meditação, tanto nas formas ocidentais quanto orientais, para desacelerar a mente e poder alternar a mente racional veloz, com a mente intuitiva lenta, vencendo o estresse e

favorecendo a concentração. O importante é integrar corpo, mente e espírito. (HONORÉ, 2005).

O movimento “Devagar” propõe menos trabalho e trabalho desacelerado, para que sobre tempo para a família, para os amigos, o lazer, a cultura; autogerenciamento do tempo de trabalho; desaceleração do ritmo; tempo e espaço para relaxamento e para fazer e/ou consumir refeições de qualidade; separação do tempo de trabalho dos demais tempos, o que pode ser feito desligando celulares, não acessando o correio eletrônico (*e-mails*) etc. Há também que ir mais devagar na educação, sobretudo das crianças, com tempo para brincar com espontaneidade e criatividade e para estudar de acordo com o tempo justo. Em uma palavra: viver com prazer, fazendo aquilo que tem sentido, com prazer. (HONORÉ, 2005).

De acordo com Berro (2007), um Programa de Qualidade de Vida pode proporcionar ao trabalhador uma melhora na sua saúde, na motivação, na resistência a doenças, no relacionamento interpessoal, na resistência ao estresse, na autoestima, no controle emocional e na prevenção à lesão por esforço repetitivo, além de proporcionar maior eficácia e concentração no trabalho. Já para a empresa, o Programa de Qualidade de Vida diminui o absenteísmo, o número de acidentes e o custo com assistência médica, melhorando o ambiente de trabalho, a produtividade, a retenção de talentos e, conseqüentemente, a imagem da empresa.

Constata-se que pouco tem se discutido sobre a crise da utopia e sobre a necessidade de dar sentido à vida e ao trabalho. Contudo, encontra-se disponível uma série de produções sobre a falta de referencial ético para as relações interpessoais, sociais e comerciais, e observa-se uma crescente preocupação em termos da responsabilidade social, pessoal e empresarial. Por isso, considerou-se importante abordar, neste trabalho, questões ligadas ao conceito de capital espiritual. Tal conceito que vem sendo debatido no ambiente empresarial e que pode trazer contribuições nos âmbitos educacionais e pessoais.

Zohar e Marshall (2006, p.15) partem do princípio de que riqueza é “aquilo ao qual temos acesso para melhorar a qualidade de vida”, tomando como referência a palavra inglesa *wealth*, proveniente do termo celta *welth*, que significa “bem-estar”, para desenvolver o conceito de Capital Espiritual: “a riqueza que extraímos de nossos mais profundos valores e princípios, propósitos fundamentais e motivações mais elevados, na busca de um modo de utilizá-los na vida e no trabalho”. Essa riqueza pode ser encontrada em qualquer ser humano, independentemente de sua religião ou sistema de crenças organizado.

O Capital Espiritual está diretamente vinculado ao Capital Social, definido como a riqueza que cria as oportunidades para as comunidades agirem com eficiência na busca do

próprio bem-estar e se reflete nos tipos de relacionamentos criados nas famílias, comunidades e organizações, no nível de confiança que se tem uns nos outros e na disposição de ir onde for preciso para assumir responsabilidade própria, pelo bem da comunidade e dos indivíduos.

De acordo com esses autores, o empresariado capitalista está aprisionado dentro de uma lógica de competição, maximização de lucros e acumulação de capital material, que vem colocando em risco o futuro da vida no planeta. Dentre as graves consequências, destacam-se: exaustão de recursos não renováveis; danos ambientais irreparáveis; excessiva poluição ambiental; aquecimento global; alterações climáticas e meteorológicas; grave desequilíbrio social, podendo gerar instabilidade e mobilidade política e social; rompimento de laços familiares; desilusão com a vida; e alto índice de violência, dentre outros. Essa situação, associada aos problemas econômico-financeiros, tem prejudicado não só a busca constante de sentido para a vida e trabalho, para o relacionamento familiar e social, mas também o tempo livre para curtir a vida e gozar o capital acumulado, o que gera estresse e exaustão. A esses desafios, podem ser acrescentados: os problemas ligados ao ritmo alucinante de mudanças; as exigências do mercado e da gestão; as exigências de reengenharia empresarial, devido às novas tecnologias que reduzem despesas e redefinem ou reduzem empregos; os contratos a curto prazo; a diminuição da lealdade e a exigência de qualidade, que levam patrões e empregados à intensificação do trabalho e ao estresse.

Segundo Zohar e Marshall (2006), a principal causa do estresse, que perturba a maioria dos trabalhadores, centra-se na perda de significado e na falta de sentido na vida. Esse estresse é responsável pelas principais causas de doenças no mundo organizacional, como depressão, ansiedade, alcoolismo, abuso de drogas, suicídio, hipertensão, doenças cardíacas e câncer, dentre outras, pois o estresse diminui a capacidade do sistema imunológico de lutar contra as enfermidades. Além do mais, o estresse e o esgotamento emocional prejudicam a criatividade e a produtividade, gerando custos tanto para as empresas quanto para a economia nacional. Como consequência, identifica-se uma crise de liderança nas grandes corporações internacionais, porque seus gestores querem servir às causas significativas, desejam que suas vidas e seu trabalho tenham importância, querem fazer diferença no mundo, pois os seres humanos são, primariamente, criaturas que buscam significado e valor, ou seja, a autorrealização. Sem a sensação de que está fazendo algo que vale a pena e sem se ter o impulso de um propósito, pode-se adoecer ou morrer. Nessa perspectiva, o mundo dos negócios é “denunciado como um pântano moral, no qual os maiores crocodilos usam qualquer tipo de fraude ou falsificação para encher suas barrigas”. (ZOHAR; MARSHALL, 2006, p.34).

Zohar e Marshall (2006) desenvolvem essa abordagem a partir de um mito grego, retomado por Ovídio em seus contos. O conto descreve um homem comerciante rico e ganancioso, comerciante de madeira, chamado Erisícton, para o qual nada é sagrado.

[...] Nas terras de Erisícton, porém, existe uma árvore especial, muito amada pelos deuses. Espíritos sagrados dançam em torno dela, e os fiéis penduram em seus galhos pedaço de papel nos quais escrevem suas súplicas de graças e milagres. O madeireiro, tomado pela cobiça, ignora os rituais e, ao olhar para a árvore, só avalia o volume de tábuas que dela irá produzir. Um dia, pega o machado e começa a cortá-la. Apesar de todos os protestos, ele corta e corta, até a árvore cair e a vida divina que a animava fugir para outro lugar. Um dos deuses lança uma maldição sobre Erisícton e, daquele dia em diante, ele é consumido por uma fome insaciável. Começa a consumir tudo o que existia em despensas e, quando acabam as provisões, passa a gastar todo o dinheiro na compra de mais alimentos. Quando termina, ainda insatisfeito, Erisícton come sua mulher e seus filhos. No final, nada lhe resta a não ser a sua própria carne. Então, come a si mesmo. (ZOHAR; MARSHALL, 2006, p. 23).

Em contraposição ao paradigma econômico-financeiro, que tem estado em processo de “autodevoramento”¹² em nível internacional, os adeptos do Capital Espiritual propõem que ele seja um novo paradigma, que contempla as dimensões morais e sociais, questionando o capitalismo globalizante vivenciado. Esse paradigma não questiona a geração de “lucro”, muito pelo contrário, é capaz de gerar um lucro diferenciado, que se alimenta da riqueza do espírito humano e do bem-estar generalizado. Contrapõe-se ao egoísmo e ao individualismo humano, assim como ao materialismo, manifesto tanto nas sociedades capitalistas quanto nas socialistas. Esse conceito de capital espiritual extrapola e se diferencia da teoria do “capital humano” proposta por Schutz, que, na prática, tratou apenas de colocar uma etiqueta, com preço, na criatividade e nas capacidades dos funcionários e, também, da concepção de capital social que, no mundo corporativo, vem sendo utilizada para especificar a riqueza gerada pela qualidade dos relacionamentos em uma organização, com ênfase nas relações interpessoais dentro da empresa, consideradas como um aspecto da cultura interna da organização. Nesse sentido, um alto nível de capital social é benéfico para funcionários, clientes e acionistas, mas negligencia a possibilidade de conferir maior estabilidade à sociedade, ao passo que o capital espiritual leva a transcender essas habituais noções de capital, levando à consciência a necessidade de construção de maior significado com a implementação dos valores fundamentais e a instauração de um profundo senso de propósitos, ligado à constituição de um caráter social amplo. (ZOHAR; MARSHALL, 2006).

¹² Não cabe, neste trabalho, uma análise da crise financeira e de confiança, recentemente instaurada dada a sua complexidade, mas as inferências são instigantes.

Os referidos autores mencionam que as empresas e instituições que acumulam capital espiritual: a) são conduzidas por sua visão profunda, clara e inspiradora da ação e pelos valores fundamentais, como melhorar a qualidade de vida, trabalho, saúde, educação, comunicação e sustentar a ecologia global [...]; b) possuem alta visão holista ou de conectividade, compreendendo seus negócios integrados no cenário global, sentindo-se parte de uma comunidade e corresponsáveis pela vida no planeta; c) são compreensivas e cultivam um sentimento de fraternidade com aqueles que estão em seu entorno e/ou podem ser afetados por suas ações; d) valorizam a diversidade cultural e a percepção da realidade e dos fatos inerentes à sua atuação; e) agem com autonomia, criando tendências e marcando posição em seu meio; f) são autocríticas e mostram-se prontas à uma atitude próativa, tanto diante de seus valores e paradigmas quanto diante das adversidades; g) valorizam a humildade e a justiça, fundadas em um sentimento de vocação missionária, isto é, de um chamado para compartilhar suas riquezas em função do atendimento às necessidades da comunidade, da humanidade e da própria vida.

A concepção de vida e de mundo, priorizada na modernidade, foi dessacralizada e, falar em vocação, nesse contexto, pode ser uma maneira de ressignificar a atividade profissional. Segundo Ferreira (2003, p.147), esse pode ser “um dos caminhos para a ressignificação da atividade docente, de modo a contribuir para que, neste transcurso, nesta busca, o professor se reencontre com sua autoestima, com o seu amor-próprio e assim se reencontre com o outro, com o próximo e consigo mesmo.”

O desenvolvimento do capital espiritual proporciona, também, o desenvolvimento de si mesmo, como ser humano, através do envolvimento em reflexões e atividades que põem as pessoas em contato com aquilo que há de mais profundo na essência da humanidade através da meditação silenciosa, do autoconhecimento e da experiência da compaixão, do serviço ao próximo, da humildade e gratidão e da busca de sentido para a existência, na promoção da vida e na experiência da verdadeira felicidade.

Tem-se consciência de que esse paradigma representa uma utopia nesse contexto pos-moderno, globalizante e conservador, mas é preciso ter sonhos e lutar para que eles se concretizem.

3.2. Os impactos do absenteísmo e do presenteísmo no trabalho docente e na gestão administrativa e pedagógica da instituição escolar

Em termos da realidade educacional, particularmente no que se refere ao trabalho docente, podem ser identificadas pesquisas sobre o absenteísmo e sobre o presenteísmo, sobretudo, relacionadas às escolas públicas. Embora as pesquisas tenham como foco o absenteísmo e a síndrome de “desistência” ou “síndrome burnout”, muitas informações sobre o presenteísmo aparecem no conjunto de dados coletados.

Na investigação feita por Bueno e Lapo (2001), os autores constataram que, em 1995, apenas 34% dos 230 mil professores do Estado de São Paulo eram efetivos e que nos últimos cinco anos, houve um aumento de 299% nos pedidos de exoneração, atingindo uma média anual na ordem de 43%. O maior índice ocorreu na capital do referido Estado, no nível do Ensino Médio, embora se tenha constatado que o maior contingente de professores que recebe o menor salário se concentra nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grupo de docentes que pediu exoneração foi investigado através de questionário e constatou-se que a maioria era do sexo feminino e possuía pós-graduação. Os principais motivos apontados para a exoneração foram: baixa remuneração, péssimas condições de trabalho e falta de perspectiva de crescimento profissional. Os mencionados pesquisadores constataram que tanto o “tornar-se professor” quanto o abandono do ofício ocorrem no âmbito de um processo que implica vínculo e estabelecimento de relações pessoais e institucionais. Enfatiza-se que, geralmente, quando a organização do processo de trabalho e a qualidade das relações estabelecidas na instituição não correspondem aos interesses e expectativas do professor, ele entra em um processo progressivo de desistência e esmorecimento, até ocorrer, possivelmente, uma ruptura definitiva. Mas, não é fácil romper com ideais, relações e vínculos estabelecidos que, muitas vezes, já se tornaram referenciais de identidade e/ou fontes de subsistência. Assim, mesmo diante de frustrações, mal-estar, adoecimento e sensação de fracasso, o professor, geralmente, continua lecionando. Por um lado, isso ocorre devido ao receio de enfrentar novos desafios e, por outro, por não encontrar uma proposta de trabalho mais condizente com suas expectativas, qualificações e objetivos. Por isso, ao invés de desistir, ele opta por abandonos temporários, consubstanciados em faltas, licenças e mudança de escolas, o que pode gerar maior acomodação e insatisfação com os colegas, com os alunos e com a instituição. Além disso, essa situação aumenta o desencanto do professor e pode conduzi-lo a um abandono definitivo mais tarde.

De acordo com dados veiculados pela Secretaria Estadual de Educação e pela União dos Professores Públicos do Estado do Rio de Janeiro, o Estado tem mais de cinco mil professores doentes, o que corresponde a 6,5% do total de servidores em educação. Só no mês de abril de 2008, foram registradas 16.918 faltas, sendo 4.128 justificadas e 12.790 abonadas, por serem decorrentes de problemas de saúde. Outro fato relevante se refere ao número de desistência do magistério. Só de janeiro a abril de 2008, foram registrados 1.339 casos de abandono da docência nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, sendo que apenas 921 foi por aposentadoria. Em média, são 12 abandonos por dia. No ano de 2007, foram registrados 47 pedidos de exoneração por mês. De um total de 3.210 afastamentos, 2.488 foram por aposentadoria; 560 por pedido de exoneração e 162 demissões. Essa situação pode ser explicada, sobretudo, pelo baixo reconhecimento e pela remuneração não compatível com a complexidade do trabalho realizado. (BERTA, 2008).

Na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia, realizou-se, em 2001, um estudo epidemiológico de corte transversal com professores, abrangendo 219 escolas públicas de ensino fundamental, sendo 186 na zona rural, 33 na zona urbana e 20 creches. Essa rede totalizava, na época, 1.058 professores, dos quais 808 responderam ao questionário, correspondendo a 83,6% do total e os entrevistados tinham idade média em torno de 34,2 anos. Constatou-se que 67,5% dos professores possuíam nível médio, e 32,5% eram formados em nível superior. 30,8% desses professores afirmaram ter práticas regulares de atividade física, e 34,4% de lazer. A carga horária média dos docentes em todas as escolas pesquisadas era de 38,8 horas/semana, e a média de alunos por sala de aula era de 29,4 alunos; 55,8% dos professores trabalhavam na zona urbana. 86,7% dos docentes realizavam, também, atividades domésticas. 70,1% dos docentes queixaram-se de cansaço mental, e 49,2% reclamaram de nervosismo. O cansaço e o nervosismo estavam associados mais às professoras com idade média de 27 anos, pelo fato de ter filhos, possuir escolaridade média, ter sobrecarga doméstica de trabalho, não ter atividade de lazer regular, trabalhar na zona urbana e possuir carga horária semanal de até 35 horas. (REIS, 2006).

Pesquisa realizada por Ghizoni (2002) no Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina, considerada a maior escola estadual da América Latina, na qual estudam cerca de doze mil alunos, contingente superior a de muitos municípios do estado, constatou que o índice de absenteísmo docente em 1991, com um corpo docente composto por 442 profissionais, ficou em torno de 2% das aulas, resultando, mesmo assim, em transtornos à comunidade escolar, pois a rotina estabelecida era quebrada e exigida providências imediatas, além de comprometer a qualidade de ensino. Ghizoni observou que o índice de absenteísmo

se manteve relativamente baixo e constante entre os professores efetivos do Instituto entre os anos de 1993 a 2000. Porém, nos períodos de greve, o índice variava entre 2% e mais de 29%. Observou-se que a maioria das faltas eram justificadas através de atestados médicos. Os dados obtidos evidenciaram que a maioria dos professores que faltou ao trabalho lançou mão de seu direito de ter três faltas ao mês, que deviam ser justificadas e atestadas pelo médico. Tendo se constatado que 57,10% das faltas foram, assim, justificadas. De acordo com a pesquisa em pauta, dos 442 professores ligados às séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, 210 professores possuíam contratos efetivos (concurados), e 232 professores tinham contratos de caráter temporário.

Percentual semelhante foi encontrado na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, sobre contratos de trabalho, nos quais 53% dos professores possuíam contrato temporário e, apenas, 47% possuíam contratos efetivos. Identificou-se que 42,69% dos professores que eram contratados, via concurso público, exerciam atividades burocráticas em outras instituições. No que tange à habilitação desses sujeitos contratados temporariamente, verificou-se que 54% não possuíam qualificação para lecionar no ensino fundamental. Os professores temporários, que totalizavam mais de 50%, não tinham direito à assistência médica e eram dispensados, no final de cada ano, só retornando ao trabalho, em meados de fevereiro do ano seguinte, caracterizando uma situação de precarização das relações de trabalho, que afetam, diretamente, a qualidade de vida pessoal e familiar dos profissionais de educação. (ALVES; MIGUEL, 1996¹³, citados por GUIZONI, 2002).

Em 2005, a Prefeitura Municipal de São Paulo modificou o tempo da licença de curta duração, para reduzir o crescente absenteísmo dos servidores públicos, em especial, nas áreas de educação e saúde, visando garantir a continuidade dos trabalhos essenciais à vida dos cidadãos paulistanos. Até então, os servidores podiam tirar licenças, mensalmente, de até sete dias, desde que apresentassem atestado médico ou odontológico. A partir de então, a licença de curta duração só poderia ser de até três dias e, em apenas, duas vezes por ano. Ultrapassando esse número, os servidores teriam de se submeter à inspeção médica no Departamento de Saúde do Servidor (DSS) da Secretaria Municipal de Gestão. Segundo os gestores da referida prefeitura, quando as licenças de curta duração eram concedidas por até sete dias a cada mês, constatou-se um aumento significativo de licenças, que saltaram de 18.733 em 2002, para 132.584 em 2004. Na área da educação, a mais prejudicada nos últimos dois anos pelo aumento crescente de absenteísmo, as licenças de curta duração saltaram de

¹³ Trata-se de D. S. Miguel. Portanto, Miguel, aqui, é considerado sobrenome.

14.243, em 2002, para 68.505, atingindo a cifra de 107.892, em 2004. Esclarece-se que manteve-se o direito garantido no Estatuto dos Servidores de poder faltar duas vezes por mês sem apresentação de justificativa especial e sem sofrer descontos nos salários (abono). Outros tipos de licenças também foram garantidos, como: para tratamento de saúde, por motivo de doença de alguma pessoa da família; por acidente de trabalho, além da licença à gestante e da licença-maternidade especial. Esses dados são indicativos da gravidade da situação, que pede medidas mais estruturais, para oferecer melhores condições salariais e de trabalho, e um processo sistemático de cuidado e prevenção da saúde dos docentes. (PREFEITURA, 2005).

Vasconcelos (2005), a partir de pesquisa realizada com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de João Pessoa – Paraíba, em 2003, constatou que 15,6% das professoras efetivas tiraram licença por motivo de adoecimento, principalmente, devido a transtornos mentais e comportamentais, doenças circulatórias e doenças osteomusculares. Dentre as razões que desencadearam o sofrimento e o adoecimento, destacaram-se as precárias condições de trabalho, a baixa remuneração e o não-reconhecimento social. Essas questões, por sua vez, expressaram-se através de sensações de frustração, angústia, cansaço físico e mental, sentimento de impotência e de desânimo, ou desistência.

Resultado semelhante foi encontrado por Patrícia Gomes da Costa (2007), ao pesquisar a realidade do trabalho e a qualidade de vida dos professores das séries finais do Ensino Fundamental, de Ipatinga – MG. A pesquisadora encontrou os seguintes dados a respeito do absenteísmo: 18,99% dos afastamentos ocorreram devido a transtornos mentais e comportamentais, particularmente, a síndrome de pânico, a depressão e o estresse; 15,98, devido a doenças do aparelho respiratório; 11,62%, devido a sintomas encontrados em exames clínicos; 11,33%, devido a doenças do sistema osteomuscular; e 8,13% foram relativos a doenças do aparelho circulatório. Essas investigações apontaram que o problema da saúde física e mental dos docentes não é relacionado a uma circuncrição geográfica, mas atinge a categoria, de modo geral, embora em proporções diversas.

Segundo Gasparini, Barreto e Assunção (2005), dados coletados pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino demonstraram que a Gerência de Saúde do Servidor e a Perícia Médica (GSPM) realizaram 16.556 atendimentos a servidores da educação, durante o período de maio de 2001 a abril de 2002, sendo que 92% (15.243) desses atendimentos provocaram afastamentos do trabalho. Essas informações mostraram que as razões para a procura da perícia médica foram significativas, pois atingiram, proporcionalmente, todos os segmentos de profissionais da educação. Dentre os motivos que ocasionaram os afastamentos, nas pesquisas em apreço, destacam-se os

seguintes: em primeiro lugar, os transtornos psíquicos, com 15%; em segundo lugar, as doenças do aparelho respiratório, que totalizaram 12%; e, em terceiro lugar, estão as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo, com 11%. Contudo, deve-se esclarecer que um mesmo professor pode ter sido afastado por mais de uma vez.

Ao pesquisar a realidade de uma escola pública municipal em Belo Horizonte, Paschoalino (2007) constatou que muitos professores sentiam perda de autoridade, devido, sobretudo, à implementação da Escola Plural, tendo em vista que esse método provocou uma súbita ruptura, ao adotar um processo avaliativo sistêmico, que não permitia mais a reprovação. No antigo processo de avaliação, os alunos, normalmente, temiam a autoridade dos professores e se submetiam mais facilmente a eles. Devido à nova concepção de avaliação priorizada, a maioria dos professores ficou “perdida” na sua ação pedagógica e não conseguiu estabelecer uma nova dinâmica, capaz de envolver e motivar os alunos no processo de aprendizagem. Os conteúdos, antes estipulados para cada série, foram secundarizados, desestabilizando o professor, que não se sentia seguro frente à esta realidade. Conseqüentemente, os professores sentiram-se incapazes de atender a nova concepção pedagógica, para a qual não foram, suficientemente, preparados. Na investigação realizada pela pesquisadora, 89,2% dos professores afirmaram se sentirem pouco valorizados ou mesmo desvalorizados pela Prefeitura e pela escola, e 96,4% dos participantes afirmaram que se sentiam pouco reconhecidos pela sociedade. Esse sentimento de desvalorização acabou afetando a autoestima dos professores e acarretando, muitas vezes, mal-estar e adoecimento.

De acordo com Paschoalino (2007), o mal-estar docente, muitas vezes, é agravado por ser pouco perceptivo, devido ao fato de o trabalho docente, quase sempre, ser solitário e, devido ao “silenciamento” dos professores a respeito de suas dificuldades, tensões e frustrações. Além disso, os professores costumam se calar diante dos sentimentos de desilusão, medo e vergonha, por não serem reconhecidos no papel que lhes é atribuído. Alguns professores, porém, são submetidos ao peso do trabalho intenso, devido a jornadas em duas ou mais escolas, o que lhes garante a sobrevivência. Essa realidade acarreta falta de tempo para estudo, lazer e para a vida familiar, frequentemente, marcada por preocupações, relacionadas, principalmente, a problemas com os filhos e à administração do lar. Nesse “silenciamento”, matizado de emoções, as frustrações e o desencanto com o magistério vão minando as “forças” do docente, além de gerar um sentimento de culpa por não dar conta de concretizar o que havia sido planejado. Diante da desilusão e do mal-estar profissional, os professores, geralmente, apresentam duas reações opostas: mecanismo de fuga, traduzido no absentismo, e o seu inverso, o presenteísmo. O absentismo foi verificado na escola

pesquisada, pelo alto índice de licenças médicas. 56,3% dos professores foram afastados do trabalho através de atestados médicos no mês de setembro de 2006. Já o presenteísmo foi constatado pelo fato de os “professores estarem trabalhando doentes, medicando-se nos intervalos das aulas, queixando diversas doenças, mas presentes no seu trabalho, tentando, ainda, ser um diferencial para os jovens com quem trabalhavam e tentando dar uma resposta à sua cobrança pessoal”, (PASCHOALINO, 2007, p.200). Desse modo, eles se esforçavam até o limite, sem dar ouvidos aos reclames do corpo psicossomatizado.

Como pesquisadoras, fomos procuradas diversas vezes para o desabafo, o choro, as lamentações sobre a impotência dos professores diante da sua realidade de trabalho. Nossa pesquisa, de certa forma, foi terapêutica, repercutiu na ação e na relação dos professores, pois ao ouvirmos esses profissionais eles se mostraram reconhecidos e valorizados. Sendo assim, acreditamos na importância da escuta desse profissional, como também na necessidade de trabalho conjunto sobre a temática num âmbito maior. (PASCHOALINO, 2007, p.201).

Uma outra pesquisa, realizada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), em parceria com a Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo, ocorrida em 2006, envolveu 1.780 professores paulistas e constatou que os principais problemas profissionais encontrados por eles eram: superlotação das salas (73%); falta de material didático (67%); excesso de trabalho (64%) e violência nas escolas (62%). Segundo os profissionais, esses fatores afetavam a saúde na seguinte ordem e proporção: nervosismo e cansaço (80%); estresse (22%); problemas nas cordas vocais (18%) e tendinite (16%). (DEFINA-IQUEDA, 2006).

Quanto às interferências dos problemas vocais no trabalho docente, a investigação realizada por Defina-Iqueda (2006) revelou os seguintes dados: 82% declararam que falavam em intensidade elevada durante as aulas; 53,7% afirmaram que a voz ficou mais grave com o passar dos anos; 93,2% ficaram disfônicos, ao menos uma vez ao ano; 26,2% encontravam-se disfônicos no momento da entrevista; 69,5% tiveram problemas no ano anterior; e 27,9% já foram afastados do trabalho por problemas na voz. Além desses problemas específicos com a voz, os professores afirmaram experimentar as seguintes sensações: dores e/ou tensão na região dos ombros ou pescoço (65,2%); garganta ressecada e áspera (66,1%); infecção das vias respiratórias (48,3%); esforço para falar e cansaço (44,9%); queimação no estômago ou garganta (34,7%); rinite (33%); problemas de audição (27,9%); inflamação no trato digestório (27,9%); tosse frequente (24,5%); dificuldade de digestão (24,5%). Considerando as condições de trabalho dos docentes brasileiros, particularmente, no que se refere ao tamanho

das turmas e aos indicadores de ruídos, é possível imaginar a extensão e gravidade dos problemas relativos à voz.

Um estudo epidemiológico de corte transversal, realizado em 2001, com 250 professores das dez principais escolas particulares de Vitória da Conquista, Bahia, constatou que: a média de idade dos docentes era de 34,5 anos; 82,8% eram mulheres; 65,1% casadas e 72,1% possuíam nível de escolaridade superior (em curso, ou completo); 59,3% trabalhavam em outra escola e 9,2% em mais de duas escolas; e 19,1% desenvolviam outras atividades remuneradas, além da docência. Esses docentes destacaram os seguintes desgastes físicos-mentais inerentes ao seu trabalho: permanecer em pé (96,7%) e a correção de trabalhos escolares (94,1%). Quanto aos aspectos negativos para o desenvolvimento adequado do seu trabalho, os entrevistados enfatizaram: o ritmo acelerado de trabalho (67,9%); a posição inadequada e incômoda do corpo (65,4%); a atividade física rápida e contínua (63,8%); o ritmo frenético de trabalho (54,9%); posições inadequadas e incômodas da cabeça e braços (53,4%) e os longos períodos de intensa concentração em uma mesma tarefa (51,9%). Quanto aos aspectos positivos relativos ao desenvolvimento do trabalho, ocorreram as seguintes manifestações: o exercício da criatividade (99,2%); a necessidade de possuírem um alto nível de habilidades (96,0%); a possibilidade de aprender coisas novas (94,7%); a possibilidade de opinarem sobre a competência dos colegas ao fazer suas atividades (91,2%); a importância do relacionamento amigável no trabalho (90,7%); e a possibilidade de dar opinião sobre o que ocorre no trabalho (90,6%). Dentre as queixas, destacaram-se aquelas relacionadas à postura: dor nos braços/ombro (52,1%), dor nas costas (51,4%) e dor ou formigamento nas pernas (47,5%). Dentre os problemas psicossomáticos ou relacionados à saúde mental, destacaram-se: cansaço mental (59,2%) e problemas relacionados ao uso intensivo da voz, como dor na garganta (45,7%). (DELCOR, 2004).

Segundo os dados coletados por uma pesquisa realizada na Rede Particular de Salvador – Bahia, o universo de professores pesquisados possuía, em média, 34,7 anos de idade e 11,5 anos em exercício profissional; 74% dos docentes eram mulheres e 71,9% tinham nível de formação universitária. Foram identificados como problemas mais frequentes de saúde: dor na garganta, dor nas pernas e costas, rouquidão e cansaço mental. As características peculiares do trabalho docente, associadas às queixas sobre as condições de trabalho foram: salas inadequadas, trabalho repetitivo, exposição ao pó de giz, ambiente de trabalho estressante, ritmo acelerado de trabalho, desempenho das atividades sem materiais e equipamentos adequados e posição de trabalho incômoda. Os professores como aspectos positivos ressaltados foram: boa relação com os colegas; autonomia de planejamento;

satisfação no desempenho das atividades; existência de banheiro privativo para docentes e espaço para descanso. Com relação ao trabalho docente, contatou-se, em termos percentuais, que:

43,1% trabalhavam em mais de uma escola particular, 20,2% trabalhavam em uma outra escola pública e 27,7% relataram possuir outra atividade remunerada além da docente. As condições de trabalho positivas mais referidas foram: boa relação com os colegas (97,9%), autonomia no planejamento das atividades (89,8%) e satisfação no desempenho da atividade docente (88,8%). As condições de trabalho negativas mais referidas foram: esforço físico elevado (78,8%), exposição à poeira e ao pó de giz (62%) e fiscalização contínua do desempenho (61,9%). (ARAUJO, 2003, p.17).

De acordo com as pesquisas realizadas por Chambel¹⁴ (2005) e Codo (2006), quando as exigências colocadas pela organização na qual um professor trabalha excedem às capacidades, desejos ou interesses do trabalhador, pode aparecer o estresse profissional, que desencadeia um conjunto de respostas negativas. Essas respostas podem ser de caráter: a) emocional, como o aumento da insatisfação, da irritabilidade e do desinteresse; b) fisiológica, que desencadeia o aumento da pressão sanguínea, do ritmo cardíaco e dos níveis hormonais; c) comportamental, que pode se traduzir no aumento do consumo de tabaco e de drogas e na deterioração das relações interpessoais. A continuidade dessa situação, de forma prolongada, pode prejudicar a saúde do indivíduo, acarretando, em nível psico-mental, a depressão e a síndrome de burnout. Sob o ponto de vista físico, pode desencadear ataques cardíacos e úlceras de estômago, além de outros problemas psicossomáticos.

Além de influenciar, negativamente, a capacidade produtiva, o estresse pode desenvolver, no indivíduo, uma série de sintomas físicos, psíquicos e comportamentais, a saber:

a) sintomas físicos: fadiga constante e progressiva, distúrbio do sono, dores musculares, dores de cabeça, transtornos cardiovasculares, distúrbios do sistema respiratório, disfunções sexuais e alterações menstruais; b) sintomas psíquicos: falta de atenção e concentração, lentificação do pensamento, impaciência, desânimo, depressão, baixa autoestima, sentimento de insuficiência e alteração da memória; c) sentimentos comportamentais: negligência, irritabilidade, agressividade, perda de iniciativa, dificuldade de aceitação de mudanças, consumo de substâncias, comportamento de alto risco, perda de interesse pelo trabalho e lazer e absenteísmo. (NISHIDA; OLIVEIRA; NIRO, 2007, p.7).

Segundo Chambel (2005), são fatores estressantes no trabalho docente: a) o trabalho excessivo, com muitas turmas e elevado número de alunos, tarefas administrativas e coordenação de equipes ou, ainda, o trabalho em mais de uma instituição de ensino; b) a

¹⁴ Prof. Auxiliar da FPCE da Universidade de Lisboa. Formadora de Professores e pessoal não docente.

pressão, ligada ao tempo para conciliar um conjunto de tarefas diversificadas e urgentes, como preparar e ministrar aulas e corrigir avaliações; c) a realização de tarefas que exigem competências que o professor considera estarem além da sua formação, tais como: atuar em situações sociais, realizar tarefas administrativas, coordenar equipes; d) a elevada responsabilidade, ou uma certa indefinição de responsabilidade, devido ao fato do papel do professor se tornar cada vez menos definido, sendo, por vezes, difícil estabelecer limites e especificidades dos papéis e funções do professor e da família, ou da sociedade; e) o conflito que, por vezes, ocorre entre o papel de educador e o de transmissor de conhecimentos; f) a impossibilidade de tomar decisões relacionadas ao próprio trabalho, porque a legislação ou regulamento interno da escola não especificam parâmetros para a atuação do professor.

Conforme Ghizoni (2002), o Estado de Santa Catarina, com o objetivo de reduzir o índice de absenteísmo, instituiu um prêmio para a assiduidade dos professores efetivos, no valor de 80% sobre o salário vigente, no mês de dezembro. Teria direito ao prêmio todo professor efetivo que não atingisse mais de duas faltas por semestre. Além disso, no mês em que o professor não tivesse nenhuma falta, receberia um auxílio alimentação. Porém, essa medida adotada pode se tornar paradoxal, uma vez que, diminuindo o absenteísmo, sem equacionar suas causas mais profundas, o problema poderá se manifestar no presenteísmo e/ou na síndrome de burnout.

A pesquisa coordenada por Codo (2006) constatou ser de fundamental importância ofertar um apoio social, afetivo e emocional, para se buscar minimizar os problemas ligados ao adoecimento e ao mal-estar docente. Campos (2007) chegou a uma conclusão semelhante ao analisar a situação dos profissionais da área de saúde e ao constituir um grupo interdisciplinar de suporte a portadores de hipertensão. Segundo ele, percebeu-se, no decorrer da experiência, que não só os hipertensos careciam de cuidado, mas a própria equipe. Constatou-se, ainda, que, através da experiência grupal, marcada por uma relação de acolhida, de empatia, de compartilhamento de desejos, sentimentos e emoções, assim como das fragilidades humanas, físicas e psicológicas, o próprio grupo se entrelaçava através da inversão de papéis, uns sendo suporte social¹⁵ para os outros. Esse processo se fortalecia através de encontros específicos dos cuidadores, nos quais se discutia não somente as preocupações com os hipertensos, mas também problemas identificados no próprio grupo. Tendo em vista o exposto, esse autor indaga: “quem cuida dos cuidadores?”

¹⁵ Campos conceitua suporte social “como uma forma de relacionamento interpessoal, grupal ou comunitário que dá ao indivíduo um sentimento de proteção e apoio capaz de propiciar redução do estresse e bem-estar psicológico”. (CAMPOS, 2007, p. 46).

Segundo Roselló (2009), o cuidado é uma atitude que atravessa todas as dimensões da realidade humana. Além do autocuidado, há outras situações: os pais cuidam dos filhos, o filho amadurecido cuida dos pais envelhecidos, os cidadãos cuidam dos políticos para garantir a transparência e a justiça social, os educadores cuidam dos educandos, “todos” cuidam da “natureza”, dos objetos pessoais, do gerenciamento da convivência social, os profissionais de saúde cuidam dos enfermos e fragilizados. Cuidar pressupõe compaixão, capacidade de escuta e de compreensão, de empatia, de alteridade, de interação e de promoção da autonomia do outro. Cuidar exige fazer-se solidário nas dores e ajudar a superar o sofrimento e, eventualmente, lidar com a privação da liberdade ou da autonomia e a fatalidade da morte. A necessidade de cuidado é constitutiva no ser humano, tanto no aspecto corporal quanto nos aspectos afetivo, social e espiritual. Somente pode cuidar quem tem consciência da própria vulnerabilidade humana e da vulnerabilidade de seu próximo. Por isso, o cuidador também precisa de cuidado.

O cuidar requer tempo e espaço, dedicação e técnica, ciência e sabedoria, conhecimento teórico e práxis e tudo isso requer um modelo institucional idôneo, um modelo no qual seja possível cuidar de um ser humano, ou seja, onde as condições estruturais sejam favoráveis para o exercício de tal cuidado. [...] os atos e processos de cuidar são essenciais para o nascimento, desenvolvimento, crescimento, sobrevivência e morte do ser humano. [...] os cuidados têm dimensões biofísicas, culturais, psicológicas, espirituais e ambientais que devem ser explicitadas para proporcionar cuidados de natureza verdadeiramente holística às pessoas. (ROSELLÓ, 2009, p.41.115).

Seguindo essa mesma perspectiva sobre o cuidado, Arroyo (2007) enfatiza que, no âmbito de uma visão instrumental e técnica do ato de ensinar, não há lugar para o sentimento nem para a emoção, o que tem gerado um grande mal-estar docente, capaz de extrapolar os muros da escola. Segundo o autor, gradeou-se e disciplinou-se o conhecimento em nome de sua transmissão; foram controladas as pulsações, o prazer, a imaginação, o sentimento, a diversidade, o corpo e a sexualidade, em nome de um educar pragmático e de uma pseudossocialização. Para resistir a essas imposições, muitos trabalhadores do ensino precisaram desenvolver a criatividade e fazer transgressões para aprender a agir no cotidiano de um ofício que exige fazer escolhas, quando menos se espera, e a tomar atitudes mais humanas frente à difícil realidade escolar. Dessa maneira, eles foram recolocando a ação educativa no plano da ética, guiando-se por valores, para se contraporem a uma visão tecnicista de educação, fria e regida por uma lógica neutra e mercantil, que rompeu com valores e ideais historicamente construídos.

4. A PESQUISA REALIZADA NA ESCOLA SAC

4.1. O “rosto” da instituição pesquisada

O Colégio SAC constitui uma das unidades de uma instituição religiosa católica, a qual possui grande tradição no cenário educacional da região metropolitana de Belo Horizonte. A instituição embasa-se em valores cristãos e nos princípios da filosofia do santo patrono, e tem como missão “criar condições necessárias para que seus alunos possam assumir, com autonomia e responsabilidade, o protagonismo de sua própria formação integral (integrada, crítica e criativa) na realidade.” (MANUAL, s.d., p.11). Essa instituição busca valorizar, em sua prática educativa, cinco dimensões da pessoa humana: pessoal, crítico-transformadora, comunitária, transcendental e ecológico-cósmica. Trata-se de uma escola semelhante a muitas outras que atendem às classes sociais mais privilegiadas. Dessa forma, ela é orientada por um conjunto de leis formuladas pelos gestores das políticas públicas e, como instituição educativa, é transmissora de cultura e de conhecimentos historicamente construídos. Contudo, o SAC se diferencia de instituições laicas, porque seu Projeto Político Pedagógico integra o evangelho com cultura e fé na vida, e, sobretudo, porque sua razão de ser é a evangelização. Consequentemente, o seu ambiente educativo está impregnado pelo espírito evangélico. Segundo um dos religiosos responsáveis pela escola, a educação só tem sentido, se tiver como função realizar a grande utopia humana: “promover o sonho cristão e humano de justiça, de igualdade e de paz entre as nações, raças e culturas”¹⁶.

A instituição, lócus da investigação é, portanto, particular e confessional. Cury (1992) apresenta alguns esclarecimentos sobre essa “categorização”. Segundo ele, os processos educativos, escolares ou não, se subdividem em:

- 1) Educação Livre: é aquela que não depende de regulamentação pública. Por exemplo: cursos de línguas, cursos preparatórios para exames etc;
- 2) Educação Regular: é a educação escolar sujeita à regulamentação da lei. Esse tipo de educação pode ser:
 - a) pública: o Brasil é uma República Federativa, composta por vários centros de poder com capacidade legislativa, no interior de seu território: União, Estados, Municípios e Distrito

¹⁶ Algumas fontes ou autores não foram citados para não incorrer no risco de identificação da escola. Trata-se de documentos e profissionais da instituição pesquisada. Dado o foco da pesquisa, optou-se por citar o Manual do Educador que condensa o que é dito em outros documentos.

Federal, os quais têm a titularidade necessária para emitir certificados e diplomas. Essa titularidade, pode ser delegada a outras instituições. Essa educação é gratuita e democrática;

b) Privada¹⁷: autorizada e avaliada pelos órgãos federados, sendo regida pelo sistema contratual de mercado. A educação privada pode ter, ou não, fins lucrativos. Na última perspectiva, ela pode ser filantrópica, comunitária e/ou religiosa/confessional.

No caso da Escola SAC, ela é confessional católica e filantrópica. O fato de ser filantrópica, significa que seu objetivo é o bem comum, a assistência social, tradicionalmente chamada de Caridade. Uma instituição filantrópica, como consta em seu estatuto, não privatiza os lucros nem os distribui entre os seus sócios, mas o reinveste em benefício dos destinatários da missão. Inclusive, em caso de dissolução, seu patrimônio é, integralmente, transferido a outra instituição congênere, pré-definida no estatuto.

Quanto à escola pesquisada, a diretora explicita que o colégio procura promover uma educação de qualidade, direcionada à formação para a cidadania e à busca dos valores transcendentais.

Ao longo da nossa história temos mantido vínculos profundos com a construção da cidadania e com o projeto de transformação da sociedade, ao mesmo tempo em que o nosso olhar não se desvia dos valores transcendentais. A nossa escola busca e cultiva a excelência acadêmica. Estimulamos nossos alunos a desenvolver uma disposição interior de sempre ir além do senso comum e da informação superficial e desconectada.[...]. Estudar não é uma tarefa fácil. Exige disciplina e luta contra a preguiça intelectual. Por outro lado, o nosso desafio no dia-a-dia é levar o aluno a se encantar com o conhecimento.[...]. Esse desafio demanda, necessariamente, uma equipe de professores com competência técnica e afetiva, atenta à trajetória educacional de cada um dos nossos alunos. Somos gente que forma gente e, a cada manhã, renovamos o compromisso de fazer sempre o melhor. (DIRETORA DA ESCOLA, 2009, s.p.).

A escola em apreço atende a mais de um mil e setecentos alunos (1.700), que cursam desde a educação infantil até o ensino médio. Os estudantes são admitidos através de processo seletivo ou são advindos de parcerias com escolas de Educação Infantil, localizadas nas proximidades da instituição. A maioria dos alunos é oriunda da classe média e reside em Contagem ou em municípios circunvizinhos.

A escola conta com uma diretora, uma gestora pedagógica, 55 funcionários administrativos, 21 funcionários de serviços gerais e 76 professores.

¹⁷ Não cabe aqui empreender um estudo sobre como se constituiu, historicamente, esta relação, muitas vezes conflituosas entre os defensores de instituições públicas e os das instituições privadas de educação, entre educação laica ou religiosa e confessional, uma vez que optou-se por não fazer uma abordagem de história da educação, para não tornar este trabalho por demais longo e, também, por não ser este o foco da pesquisa.

A infraestrutura física é bastante ampla e diversificada, o que a torna capaz de atender às demandas específicas. Cabe destacar que a escola contém biblioteca, auditório, laboratórios de biologia, informática, física e química, e quadras poliesportivas abertas e cobertas. As salas de aula são amplas, ventiladas e claras, mas o trabalho docente é prejudicado pelo barulho proveniente do intenso tráfego da rua. A sala de professores atende às suas necessidades específicas. Nela, os professores dispõem de banheiros privativos, computador e lanche, ofertado nos horários de intervalo. Trata-se de um espaço que favorece a interação entre os professores. A escola conta com um poço artesiano e tem parceria com uma empresa de reciclagem, de tal modo que todo o papel descartado é reciclado.

Dentre os documentos institucionais analisados nesta pesquisa, destacam-se o Manual do Aluno e da Família, nos quais constam as políticas institucionais, sua estrutura organizativa, o sistema disciplinar, o sistema de avaliação, assim como o regulamento geral do aluno. O Manual do Educador contém as políticas institucionais que são de interesse dos educadores, contemplando desde a filosofia educacional e o perfil do educador da instituição, até os aspectos legais e trabalhistas, incluindo posturas, competências, limites e normas operacionais requeridas pela instituição.

Todos os profissionais recém-contratados participam do Programa de Integração e Treinamento Introdutório, realizado no início de cada ano letivo com o objetivo de “possibilitar maior conhecimento da filosofia e do perfil do profissional da instituição, criando um maior envolvimento com a instituição”. (MANUAL, s.d., p.28). Após contratados, os educadores são submetidos a um processo de avaliação de desempenho, cuja finalidade é:

[...] oferecer elementos para respaldar a pessoa avaliadora e a Instituição na tomada de decisões, visando à melhoria no ambiente de trabalho e desenvolvimento profissional do empregado; avaliar a capacidade de execução das atividades planejadas; detectar deficiências e solucioná-las e valorizar os potenciais humanos. (MANUAL, s.d., p.29).

De acordo com o que está explicitado no Manual (s.d., p.42), o corpo docente é o ponto estrutural convergente de todos os esforços da equipe, em torno do qual todos os setores se organizam e buscam trabalhar harmoniosa e integradamente, a fim de “garantir o êxito do processo ensino-aprendizagem e proporcionar um acompanhamento individualizado ao aluno e um atendimento adequado à família”.

Em termos de disciplina escolar, é responsabilidade dos professores assegurarem um ambiente adequado ao processo educativo. Os casos relativos aos problemas disciplinares, não resolvidos no âmbito da sala de aula, são encaminhados aos coordenadores de série e/ou à

supervisão pedagógica. A aplicação de penalidades mais rigorosas, como suspensão ou exclusão, fica sob a responsabilidade da direção, após ouvir os envolvidos.

Além de buscar promover a formação humano-cristã indistintamente a todos os alunos, a escola oferece, opcionalmente, catequese para alunos e pais católicos interessados. O interesse por essa iniciativa é significativo e pressupõe a participação ativa dos pais ou responsáveis, sobretudo, em encontros familiares de oração, reflexão e aprofundamento da fé. Os encontros familiares são intercalados com encontros específicos de pais e alunos na escola e momentos celebrativos em conjunto. Trata-se de um projeto de “catequese familiar”.

A instituição atribui grande importância à participação exitosa de seus alunos em exames avaliativos, tanto em nível internacional, quanto em nível nacional, regional ou setorial. A mantenedora do SAC implementou, desde de 2004, uma política institucional de avaliação dos processos de gestão e dos sistemas educativos, visando à melhoria no padrão de qualidade em suas escolas. Segundo o Relatório Institucional de 2008, “a avaliação de sistemas de ensino ou avaliação sistêmica diagnóstica realiza medida de desempenho dos alunos e monitora o desenvolvimento do currículo escolar e das práticas educativas desenvolvidas nas instituições escolares envolvidas” (SISTEMA, 2008, p. 5). Esse processo, que tem impactado o trabalho docente na escola “SAC”, é conduzido por um grupo de especialistas, que utilizam aportes avançados de tecnologia de avaliação, de ensino e de procedimentos estatísticos. De acordo com o documento acima citado, o sistema de avaliação diagnóstica focaliza a avaliação externa do ensino, que é feita por especialistas, diferenciando-se da avaliação da aprendizagem do aluno, realizada, em sala, pelo professor. A avaliação sistêmica objetiva verificar o que o aluno aprendeu em relação ao que ele deveria saber, ou seja, quais competências foram construídas pelos estudantes e professores e qual a distância entre o que deveria ter sido ensinado e o que realmente os alunos aprenderam. Já a avaliação do aluno verifica o que o aluno aprendeu em relação ao que os docentes ensinaram. Essa avaliação indica o estágio de aprendizagem dos estudantes e fornece dados que ajudam os professores a conhecer suas ações pedagógicas e a orientar o aluno no processo de aprendizagem. A já mencionada avaliação sistêmica é uma modalidade de avaliação censitária, pois envolve todos os alunos das séries testadas. Ela é, também, longitudinal, pois é realizada por, pelo menos, cinco anos consecutivos. E, ainda, pode-se dizer que apresenta uma abrangência curricular, já que envolve todas as disciplinas que compõem o currículo escolar e contempla tanto os conteúdos fundamentais quanto as habilidades cognitivas requeridas. Conseqüentemente, esse sofisticado sistema avaliativo demanda o envolvimento de

profissionais qualificados, investimento financeiro e logístico e, sobretudo, a intensificação do trabalho docente.

Tendo em vista a qualificação dos professores, a instituição investigada vem promovendo: a) Curso de especialização – Pós-Graduação *Lato Sensu* que certificou 205 profissionais, distribuídos por seis turmas, com o propósito de oferecer: aprofundamento teórico-prático em relação aos conceitos fundamentais; revisão da metodologia e dos programas de cada série; construção da matriz própria de referência curricular e elaboração de um artigo como trabalho de conclusão do curso; b) oficina de itens, com duração de 20 horas; c) encontros mensais de formação, com duração de 4 horas, em vista ao acompanhamento do projeto. Esses encontros envolvem o estudo dos resultados dos testes aplicados, discussão de diagnóstico formal em cada disciplina, escolha de livros didáticos etc. d) reuniões periódicas, entre os coordenadores do sistema de avaliação e a equipe pedagógica para discussão e orientação necessária à análise dos dados oriundos das testagens e da identificação de pontos, considerados relevantes para melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Mariana, atual gestora pedagógica, cerca de 90% dos docentes da escola SAC participaram do curso de pós-graduação *lato sensu* oferecido. Desses, apenas 2 ou 3 foram demitidos, e um pediu demissão. A rotatividade de docentes na instituição é muito pequena, diferente do que foi constatado nas Redes Públicas Estaduais de São Paulo e Rio de Janeiro, conforme citado respectivamente por Bueno e Lapo (2001) e Berta (2008). É importante ressaltar que as condições salariais e de trabalho de professores vinculados à rede pública são precárias, o que pode explicar os altos índices de rotatividade. A Escola SAC procura dar tempo aos professores para que se adaptem às exigências da instituição, sobretudo, no que se refere às deficiências no processo de avaliação. Ressalta-se que tanto os encontros de formação quanto as reuniões pedagógicas são remunerados, o que evidencia um alto investimento financeiro voltado para a formação e qualificação do corpo docente e dos gestores da instituição. As declarações que seguem elucidam esse fato.

Nós temos uma reunião pedagógica mensal e os encontros de formação/avaliação acontecem de 1 a 2 sábados por mês, atualmente estão previstos um por mês. São 8 horas de estudo para os professores que, de acordo com o segmento, chegam a receber até R\$ 300,00 por dia. Recebem para ser qualificados. Trata-se de um alto investimento feito pela instituição. Por isso, só se demite um funcionário quando se percebe que o professor chegou no fim de sua motivação para mudança e desempenho das funções para as quais foi contratado. Acontecem, no máximo 4 demissões por ano. A escola procura dar tempo aos professores para que se adequem às exigências da escola, quando se identifica deficiências no processo de avaliação. (MARIANA, entrevista de 26/05/09)¹⁸.

¹⁸ Os nomes de profissionais da escola SAC citados são pseudônimos escolhidos por eles mesmos.

Considerando só o valor em horas extras, o custo de cada encontro de um dia inteiro é de R\$ 25.000,00. Soma-se a isso os custos adicionais como assessores, infraestrutura etc. Trata-se de um investimento muito alto na qualificação do corpo docente. (EUSTÁQUIO, entrevista de 17/06/09).

Segundo Eustáquio, responsável pelo setor de Recursos Humanos (RH) da escola pesquisada, casos esporádicos de demissão ocorrem após se avaliar, criteriosamente, o deficiente desempenho do(s) professor(es).

Quem é mandado embora, normalmente, não está ligado a faltas, mas à uma questão pedagógica. Os pais e os alunos cobram muito e, às vezes, o professor não dá conta do desgaste. Ou há professores para os quais tudo está ruim, não aceitam uma orientação para melhorar. Aqui a escola dá chances para a pessoa melhorar, a partir das avaliações semestrais, o que, normalmente não acontece nas outras unidades. Se deu certo, tudo bem, caso contrário é automaticamente substituído. Às vezes leva um ano ou mais, até a demissão. (EUSTÁQUIO, entrevista de 17/06/09).

A diretora esclareceu que a demissão de um docente resulta, sobretudo, de uma incompetência teórico-conceitual ou didático-pedagógica e/ou comunicacional. Segundo ela,

[...] faltar, com certeza não pesa. Na verdade, o que pesa é a competência objetiva, o saber fazer o seu ofício; a competência social, o saber relacionar-se, saber perceber o outro e a competência comunicativa, porque nós estamos no meio de pessoas e eu não posso ter um professor grosseiro. Eu primo muito pela parte relacional. Um professor que vive com uma “nuvem carregada sobre a cabeça”, para mim, não serve. Eu gosto de pessoas que passam vigor, que passem alegria, que passem que estão satisfeitos com seus pares. Eu já tive uma professora que foi mandada embora super competente, nós saímos perdendo em termos competência objetiva, mas ela passava a idéia de que a escola estava pequena para ela, nada estava bom para ela, reclamava de tudo e azedava o clima por onde passava. Deixava um rastro negativo. Este é um lugar em que a gente passa uma boa parte do dia e precisamos de um clima agradável, de boas relações, de maturidade profissional. (IRENE, entrevista de 03/06/09).

A situação administrativa é um pouco diferenciada quando se trata de funcionários responsáveis pelos serviços gerais. Nesse setor, o número de demissões é maior, atingindo, segundo Braga, coordenador da equipe, a cifra de 10 a 15%, especialmente, quando se trata de profissionais novatos. Segundo ele, “geralmente, quando passa de um ano, a pessoa tende a permanecer por muito tempo. [...] É apaixonante trabalhar com gente. A maioria das pessoas gosta, pois é um tipo de trabalho diferente”. Ao ser indagado sobre as exigências para contratação e permanência em seu setor, ele respondeu:

Compromisso profissional e valores éticos como honestidade, lealdade e espírito de equipe, pois precisamos formar uma equipe, como se fosse uma família, porque a gente passa uma boa parte da vida aqui. [...] Não basta contratar 20 pessoas para se ter uma equipe. [...] Porque a quantidade de obras, a quantidade de eventos que tem e a quantidade de pessoas com as quais a gente lida, não deixa de provocar estresse.

Por isso, nossa relação interna na equipe deve servir de contraponto, de harmonia, um apoio mútuo. (BRAGA, entrevista de 28/05/09).

Uma outra questão investigada relaciona-se à posição dos professores sobre a consultoria externa, gestora da política institucional de avaliação. Ao ser indagada sobre a intensificação do ritmo de trabalho, após a contratação da consultoria externa de avaliação, a gestora pedagógica Mariana apresentou a seguinte resposta:

Sim, mas também qualificados. O processo avaliativo promoveu muita mudança no modo de realizar o trabalho educativo, por isso intensificou. A prática do professor foi mexida e mexer na prática docente desestabiliza. Haviam professores que reagiam dizendo: “eu não sei elaborar prova mais, eu vou vender balas no sinal de trânsito”. Um processo como esse provoca muito, faz sair daquele estado de acomodação, também. O movimento chegou a tal ponto de que todo mundo teve que mexer, mesmo os supervisores. Tivemos que reaprender. E isso é doloroso. Ser avaliado não é agradável. Mexe na cultura de avaliação. Agora, constato que o material de avaliação que produzimos hoje é de um nível muito superior do que era produzido, até então. Agora vem o novo jeito de avaliação do ENEM e a gente se sente à frente, atualizado no método. Então, o professor, também, que aproveitou desse trabalho intenso, apropriou-se de um volume de conhecimento que ninguém vai tomar. (MARIANA, entrevista de 26/05/09).

O setor de “Recursos Humanos” é muito importante para a cultura organizacional da escola e para a administração. Uma de suas tarefas mais difíceis é promover a seleção de docentes. Por isso, segundo o responsável,

[...] o principal desafio para o Recurso Humano é acertar na seleção. O Colégio tem um processo seletivo muito difícil. Teoricamente, há muitas inscrições e todos participam das provas. Depois passa por testes psicotécnicos e, mesmo assim, acontece de passar um professor que não tem nosso perfil e ter que ser demitido antes de completar o tempo de experiência. Exige-se dos candidatos: primeiro ter já uma experiência, já que a escola paga o melhor salário de Contagem. Quando se paga um salário bom pode-se cobrar mais. Segundo, que a pessoa seja pós-graduada, seja tranquila, tenha domínio de sala de aula e que comungue com a filosofia de trabalho da escola. (EUSTÁQUIO, entrevista de 17/06/09).

Tendo em vista que os depoimentos falam por si e dispensam maiores comentários, parece ser pertinente concluir esta genealogia com mais uma fala significativa da diretora da escola.

[...] É comum o discurso escolar anunciar que as famílias terceirizam a educação dos filhos. Estas, por sua vez, dizem que a escola não faz o seu papel, isso quando não ocorre de ambas, escola e família, jogarem culpa na “sociedade de hoje em dia”, na mídia ou na cultura. Percebo que nessa busca de culpados não conseguimos enxergar que todos, tal como fios interdependentes de uma rede, com maior ou menor intensidade, interferem na educação das crianças e jovens. (DIRETORA, 2009, p.01).

4.2. Perfil dos sujeitos da pesquisa: dados coletados pelo questionário

O perfil dos professores da escola SAC foi desenhado a partir da aplicação de um questionário e de uma entrevista semiestruturada, que se encontram disponíveis nos Apêndices deste trabalho. Dentre os 82 questionários entregues, apenas 30 foram respondidos, o que corresponde a 36,58%. Foram realizadas 22 entrevistas com professores e gestores, distribuídas, proporcionalmente, nos quatro segmentos do colégio SAC: Educação Infantil, Ensino Fundamental, séries iniciais e séries finais, Ensino Médio. Os dados coletados, a partir das 22 entrevistas realizadas, na escola SAC, correspondem, basicamente, aos mesmos percentuais do questionário. Como parte dos entrevistados respondeu, também, ao questionário, optou-se por citar, ordinariamente, os dados quantitativos relativos aos questionários, evitando, assim, sobreposição de informações.

Os dados coletados através do questionário aplicado constataram que, dentre os sujeitos participantes, 60% são do sexo feminino e 40% são do sexo masculino (GRÁFICO 1). 40% dos sujeitos têm idade entre 25 e 35 anos, 43,3% entre os 35 e 45 anos, e apenas 16,7% têm acima de 45 anos de idade, conforme exposto no Gráfico 2. Esses dados caracterizam um quadro de docentes, relativamente, jovem. 55,3% estão

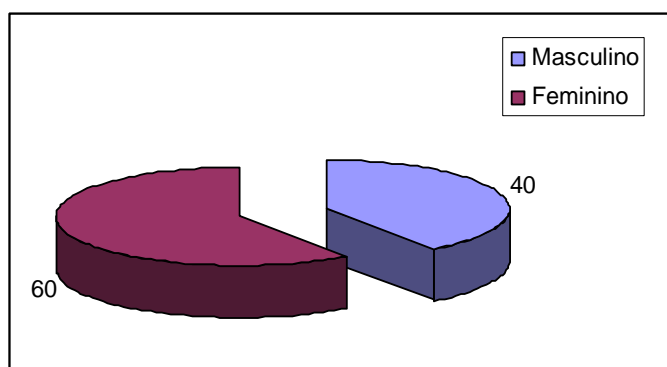


Gráfico 1: Sexo dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

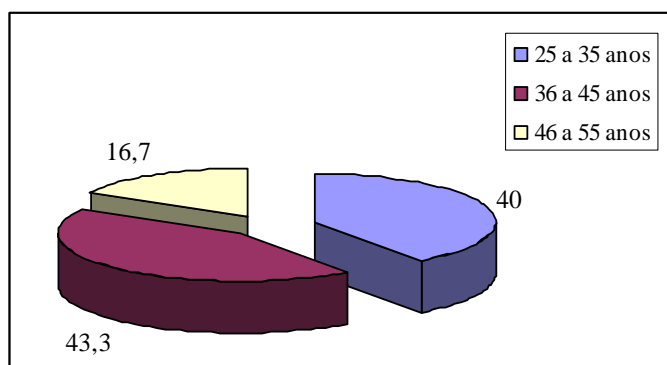


Gráfico 2: Faixa etária dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

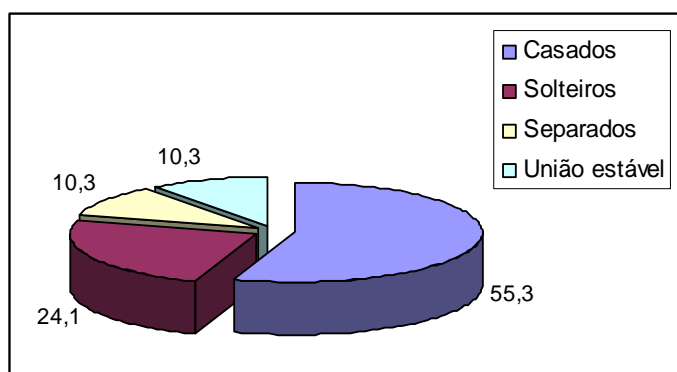


Gráfico 3: Situação familiar dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

casados, 24,1% são solteiros, 10,3% estão separados e outros 10,3% vivem em união estável, conforme explicita o Gráfico 3.

Os dados, relativos ao sexo, faixa etária e tipo de união familiar são próximos dos que foram coletados em Vitória da Conquista, relatados por Delcor (2004), e na Rede Particular de Salvador, relatados por Araújo (2003). Considerando a complexidade das informações assim como a diversidade de parâmetros na captação dos mesmos, optou-se por não comparar, neste trabalho, os dados dessa investigação com os dados da educação básica em nível de Minas Gerais e nacional. Dados significativos a esse respeito, podem ser encontrados em Fidalgo e Oliveira (2009), Gatti e Barreto (2009) e Educacenso (2007).

Constatou-se que 56,7% dos docentes têm filhos: 16,7% têm um filho, 30% têm dois filhos, e 10% têm três ou mais filhos, de acordo com o Gráfico 4. Esse dado é importante, pois, o fato de ter filhos pode interferir, significativamente, na incidência e no aumento dos níveis de estresse, de absenteísmo e mesmo de presenteísmo, como constataram Reis (2006) e Paschoalino (2007).

Em relação à jornada de trabalho, constatou-se que 70% dos docentes trabalham em dois turnos, 16,7% trabalham em três turnos e somente 13,3% trabalham em, apenas, um turno, conforme Gráfico 5. Consequentemente, evidencia-se que a maioria dos professores trabalharam entre 21 a 40 horas na regência de aulas. Mas, expressivos 23,3% trabalham mais de 40 horas nessa atividade laboral, de acordo com o Gráfico 6. Devem ser somadas a

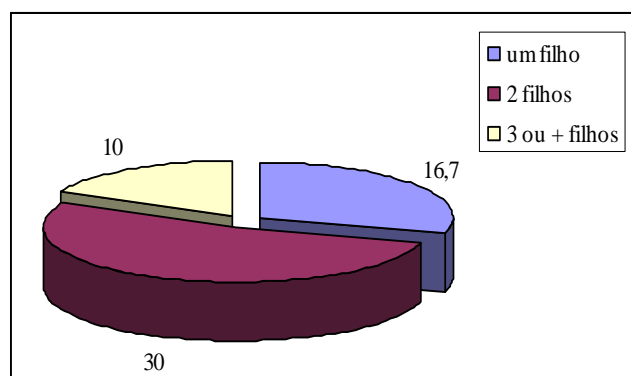


Gráfico 4: Número de filhos dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

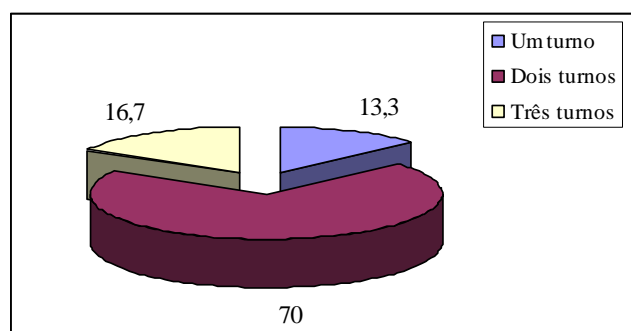


Gráfico 5: Turnos de trabalho como professores
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

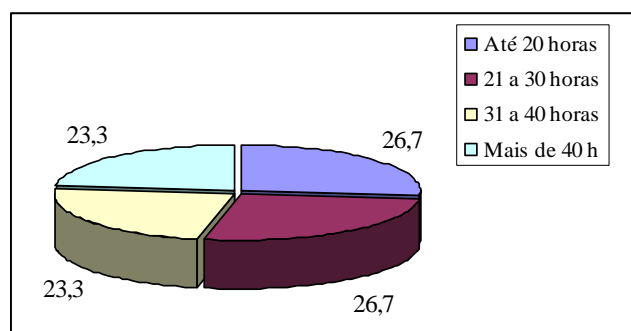


Gráfico 6: Jornada semanal de trabalho
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

esse total cerca de 7 a 15 horas semanais, dedicadas ao planejamento das aulas e à correção de atividades: 16,6% dos professores declararam dedicar mais de 16 horas a essas atividades, como explicitado no Gráfico 7. Esses dados são indicativos de grande volume de trabalho assumido pelos docentes fora da sala de aula, o que respalda as pesquisas realizadas por Tardif e Lessard (2005).

Dentre os docentes que responderam ao questionário, apenas 36,7% afirmaram que trabalham, apenas, na escola SAC. 63,3% afirmaram que trabalham, também, em outra rede e/ou instituição de ensino, sendo: 16,6% na rede municipal, 13,3% na estadual e 33,3% em outra escola particular, conforme expresso no Gráfico 8. Esses dados se aproximam dos coletados por Araújo (2003) e Delcor (2004).

Em termos de remuneração dos docentes na escola pesquisada, constatou-se uma variação salarial que se distribui entre três e dez salários mínimos, conforme expresso no Gráfico 9. Esse valor é considerado como o melhor índice de remuneração de docentes no Município de Contagem – MG, pois está bem acima dos níveis salariais das redes públicas municipais e estaduais, nos quais os salários são considerados muito baixos, conforme

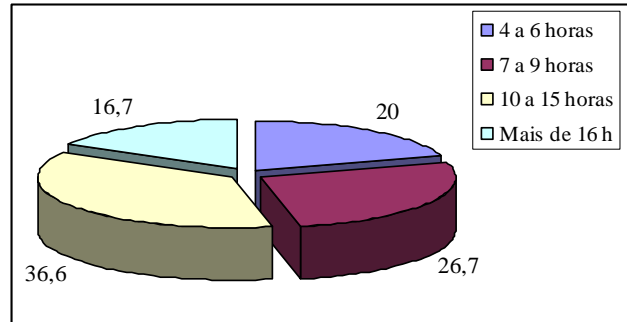


Gráfico 7: Tempo semanal dedicado ao planejamento e à correção de atividades escolares

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

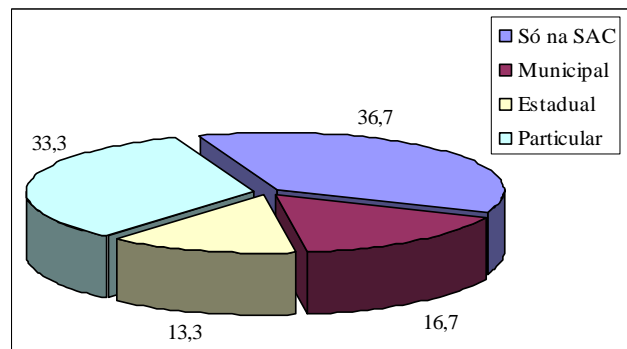


Gráfico 8: Trabalho em outra Escola

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

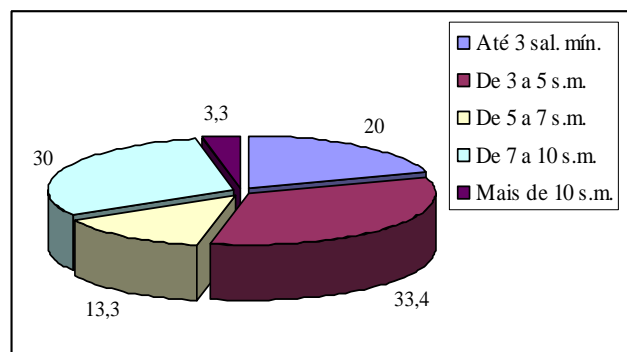


Gráfico 9: Condições salariais na Escola SAC

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

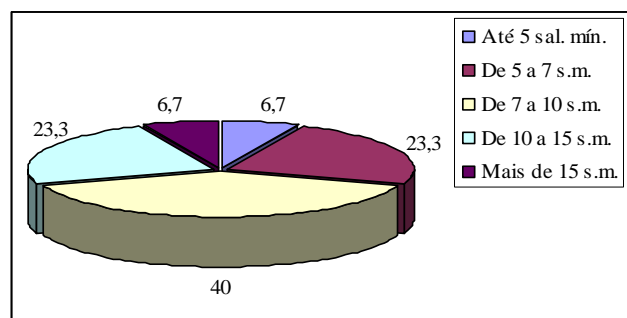


Gráfico 10: Renda familiar

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

pesquisa realizada por Fidalgo e Oliveira (2009). O mesmo se pode dizer a respeito da renda familiar dos professores, que varia entre sete e quinze salários mínimos, de acordo com o expresso no Gráfico 10. Considerando que 63,3% dos docentes trabalham, também, em outra escola, pode-se inferir que esses professores são arrimos de família e que o salário da escola SAC constitui a base do salário familiar, já que a diferença existente entre os dois índices, representados nos Gráficos 9 e 10, não é expressiva. Deve-se considerar, inclusive, o fato de que 60% desses docentes são mulheres, portanto, elas são as principais provedoras de suas famílias.

No que se refere ao tempo que os docentes estão vinculados à escola SAC, destaca-se que 40% atuam há menos de 4 anos; 16,6% entre 4 e 6 anos; 40% entre 7 e 25 anos e 3,4% não responderam a esta questão, conforme mostra o Gráfico 11. Em síntese, constatou-se que os docentes tem, em média, mais de 11 anos de trabalho na instituição pesquisada, uma vez que 68,2% deles estão situados entre os 7 e 25 anos, e 18,2% até 4 anos, e 13,6% entre 4 e 6 anos, como demonstrado no Gráfico 12. Esses dados se explicam, sobretudo, por incluir gestores que, normalmente, têm maior tempo de vinculação à escola. Enfatiza-se que três dos atuais supervisores exerciam o magistério na escola SAC até há pouco tempo. Se for considerado,

também, o tempo de docência em outras instituições ou redes de ensino, 10% declararam possuir entre 25 e 35 anos de regência. Assim, esses dados expostos são indicativos do compromisso dos docentes com a instituição e, seguramente, são a expressão de que eles possuem saberes experienciais e competência pedagógica e comunicacional para lidarem com esses saberes, conforme explicitado por Tardif e Lessard (2005, 2008), Arroyo (2007) e Nóvoa (2008).

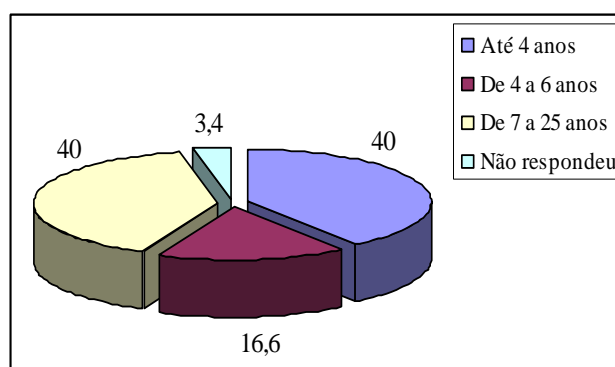


Gráfico 11: Tempo de docência na escola SAC
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

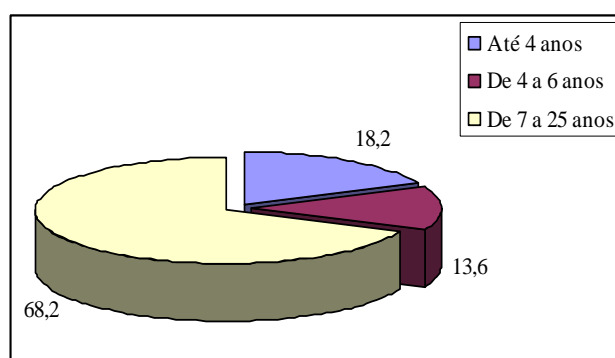


Gráfico 12: Tempo de trabalho na Escola SAC
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

A maioria dos professores reconhece que a interferência dos gestores e coordenadores no planejamento e execução das atividades colabora para o adequado desempenho da prática docente e consideram importante participar das reuniões pedagógicas, pois elas atendem aos seus interesses e necessidades. Nesse clima propício à prática do magistério, os docentes afirmaram que gostam de participar dos encontros festivos e celebrativos oferecidos pela escola, pois eles representam momentos de fluidez, de convivência e de comemoração das conquistas comuns.

Quanto ao acesso e ao uso da internet, todos afirmaram acessar esse recurso em casa e 66,6% afirmaram que acessam, também, no trabalho. Basicamente, os acessos são feitos para

realizar pesquisa (90%), elaborar material para as aulas (100%) e acessar ou enviar *e-mails* (83,3%).

Apenas 20% informaram que fazem uso da internet para outros fins, como “bate papo”, jogos, comércio ou gerenciamento de site, conforme mostra o Gráfico 13. Em relação ao

tempo de acesso, os professores afirmaram utilizar a internet, semanalmente: 13,3% utilizam de uma a três horas; 26,6%, de 4 a 6 horas; 26,6%, de 7 a 9 horas; e 26,6% mais de 10 horas semanais, de acordo com o Gráfico 14. Esses dados são indícios de que os educadores encontram-se inseridos na chamada “sociedade da informação”, conforme expresso por

Harvey (2007) e LLera (2008). De

acordo com um dos instrumentos utilizados na pesquisa, observou-se que os educadores, de modo geral, lidam satisfatoriamente com as tecnologias digitais.

Outro dado coletado diz respeito às aspirações dos docentes da escola. Tais aspirações foram colocadas, em ordem de prioridade: a) conquista de melhores condições salariais e de trabalho; b) possibilidades maiores de qualificação e titulação acadêmicas; c) reconhecimento social e institucional e maior intercâmbio entre os colegas. Foram explicitados, também, em

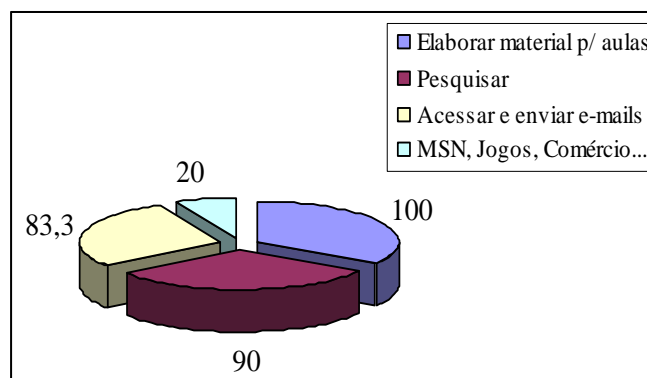


Gráfico 13: Finalidades do uso da Internet
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

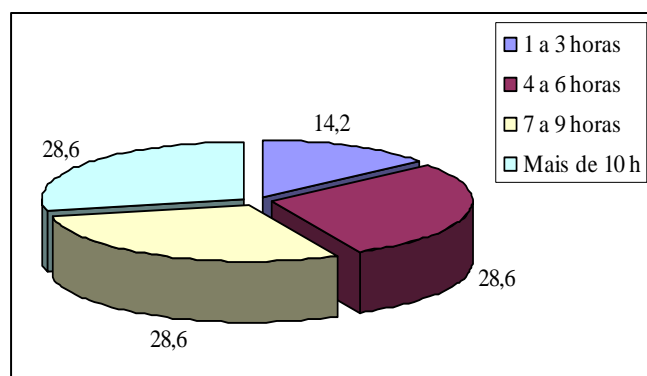


Gráfico 14: Tempo semanal de acesso à internet
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

ordem de prioridade, os fatores que vêm impactando o trabalho docente: a) intensificação crescente no ritmo de trabalho; b) apatia geral dos alunos; c) mudanças impostas pelos gestores das políticas educacionais; d) dificuldade em atender as demandas sociais; e) crise de sentido e a desesperança frente ao futuro; f) falta de autonomia para exercer a criatividade; g) e a crise financeira internacional, então vivenciada.

4.3. Posição dos sujeitos entrevistados sobre o trabalho docente

Na análise dos depoimentos dos professores e gestores¹⁹ sobre o trabalho docente, foram identificadas as seguintes categorias: trabalho, educação e docência: concepções e sentidos; percepção sobre o ambiente escolar e interações de trabalho; absenteísmo e presenteísmo na escola SAC; percepções sobre o absenteísmo docente; prevenção e expectativa de vida, saúde e trabalho.

4.3.1. Primeira categoria: trabalho, educação e docência: concepções e sentidos

Ao serem indagados sobre a concepção de trabalho, os entrevistados deram, basicamente, três tipos de respostas:

- a) Trabalho é dedicação, compromisso, estudo. É uma forma de realização profissional, pessoal e financeira; e, também, um meio de socialização e interação humana. Para esses docentes, o desemprego prejudica os aspectos pessoais, familiares e sociais. (MEL; ALVES; ANA; FRADE; MANOELA; SIL; PAULO);
- b) Trabalho é missão, vida, doação, dedicação. Trabalho é necessidade humana, tarefa, um ofício de construção, um ofício de mudança. Trabalho movimenta a capacidade criativa, inclui os seres humanos no mundo, que se tornam produtivos. (MARIA; ANA MARIA);

¹⁹ Encontra-se, no Apêndice, um quadro detalhado de caracterização dos 22 sujeitos que responderam à entrevista semiestruturada, no período de maio a junho de 2009.

c) Trabalho é prazer e necessidade, é um prazer e uma dor. É um prazer, porque é possibilidade de expressão social, de vivenciar um papel social; e é uma dor, porque é trabalho, vai sempre desacomodar, tirar do lugar, incomodar... (MOREIRA; LUÍSA; DRICA).

As concepções de trabalho expressas pelos entrevistados vêm ao encontro das posições de Marx (2008), Zohar (1990) e Collin (2008), quando se referem à interação criativa, estabelecida, particularmente, entre seres humanos, para satisfazerem suas necessidades básicas e se constituírem como tais, através de relações sociais e relações de produção. No contexto da modernidade, é em torno do trabalho que se constituem a subjetividade, a fonte de sentido para a vida e a estruturação do processo de sociabilidade humana; por sua vez, a ausência da atividade laboral provoca crise e desestruturação, tanto psicológica quanto das relações sociais, conforme explicitado por Codo (1997), Antunes (2000), Bendassolli (2007), Antunes e Alves (2004) e Friedman (1961).

De acordo com as perspectivas citadas acima, uma parte dos entrevistados afirmou que escolheu a profissão docente por uma questão de identificação com a profissão e por se sentir vocacionada. Isso se expressou através do gosto por dar aulas, desde a infância, como brincadeira, até mesmo diante de cadeiras, bonecos, bichos, familiares, catequizandos, colegas de sala com dificuldades de aprendizagem ou auxiliando familiares nas atividades escolares (MIRIAN; MARIANA; MEL; REGINA; SIL; CATEQUISTA; MANOELA). Além disso, deve-se somar a influências de familiares. (ISABELA; MARIANA; MANOELA; SIL).

Amo a educação, desde pequena. Antes mesmo de entrar para a escola, eu já dava aula para as cadeiras, para os bonecos, para os bichos. E já entrei para a escola com essa intenção. Além disso, minha mãe tinha o sonho de ser professora e queria que a gente fizesse o magistério. (REGINA, entrevista de 14/06/09).

Outros afirmaram que a escolha da profissão docente ocorreu por acaso, devido à preferência pela área das ciências humanas em detrimento das ciências natural e exatas e/ou por morarem no interior e terem como opção de estudo somente os cursos Científico, Ciências Contábeis e Magistério. (MARIA; ISABELA; MEL; ANA; DRICA; LUÍSA). Contudo, ao cursarem a disciplina de prática de ensino e iniciarem o estágio, descobriram a vocação para a docência. (PAULO; MARIA; ISABELA; DRICA). O professor Moreira afirmou que, ao visitar os antigos professores, foi convidado a assumir algumas aulas e, assim, deixou o trabalho técnico para se dedicar ao magistério, e já são 22 anos na profissão docente.

Há, também, aqueles que entraram para a docência e/ou para o trabalho administrativo educacional por terem formação específica na área, aceitando convite, por gostarem, por prazer e/ou por ser uma boa oportunidade de trabalho. (ALVES; BRAGA; FRADE; NEN; ANA MARIA; EUSTÁQUIO).

Por fim, há os que afirmam terem entrado para a docência, porque acreditavam na educação, porque se interessavam pelo desenvolvimento dos seres humanos e pelo processo de aprendizagem, ou para se tornarem possíveis referências para as novas gerações. (LUÍSA; LASCASAS; IRENE).

Merece destaque, aqui, a dimensão vocacional, missionária, dada pelos educadores à sua opção profissional. Essa perspectiva vem coroada de sentido, se não na opção inicial, ao menos na permanência no magistério. Essa concepção profissional da educação vem de encontro às abordagens de Arroyo (2007) e Zohar e Marshall (2006) e em contraposição à literatura que procura abordar o processo de profissionalização do trabalho docente, como resultante da superação da concepção da docência como vocação. Seria essa dicotomia profissão-vocação mais uma razão justificável para compreender o fenômeno do adoecimento e a síndrome de burnout na educação? Pode a dimensão vocacional na profissão docente ser uma aliada na luta por maior reconhecimento social e por melhor remuneração? Em se tratando dessa dimensão vocacional e/ou da dimensão profissional, como superar a visão dicotômica já impregnada na literatura referente à profissão docente?

Essa percepção vocacional do trabalho docente vem associada à uma percepção do sentido profissional que permanece, atualmente, no exercício da docência, como se evidencia na fala dos entrevistados. Para eles, o professor deve ser uma pessoa educadora, que colabora para a formação de pessoas, além de ser responsável pela alfabetização, pela transmissão dos conteúdos curriculares, proporcionando a formação moral, a formação humana e sendo referência para os outros. (MARIA; ISABELA; MEL; LUÍSA; NEN; SIL; REGINA). “[...] O modo pelo qual eu trato as pessoas vai repercutindo no conjunto da escola. Tudo o que se faz dentro da escola, tem que passar pela educação. As atitudes falam mais do que os discursos. [...] A escola deve favorecer a criatividade dos alunos, deve ser o lugar do sim”. (IRENE).

Fazendo, aqui, uma interlocução com os dados quantitativos, os docentes afirmaram que começaram a trabalhar como professor, porque gostam de lecionar e de possibilitar aos alunos que se apropriem do conhecimento e encontrem sentido no que fazem. Apesar dos desafios colocados pela educação, sobretudo na atualidade, eles decidiram investir no próprio aprimoramento profissional, o que se confirma ao constatar que 66,6% possuem especialização e 13,3% têm o mestrado, conforme se verifica no Gráfico 15. Deve-se

considerar que a instituição ofertou uma possibilidade de especialização, integrada ao processo de avaliação sistêmica, à maioria dos docentes da instituição. Esses dados contrastam com os níveis de qualificação identificados por Reis (2006), no âmbito da Rede Municipal de Vitória da Conquista – BA, já que eles se mostraram insignificantes. Apesar do

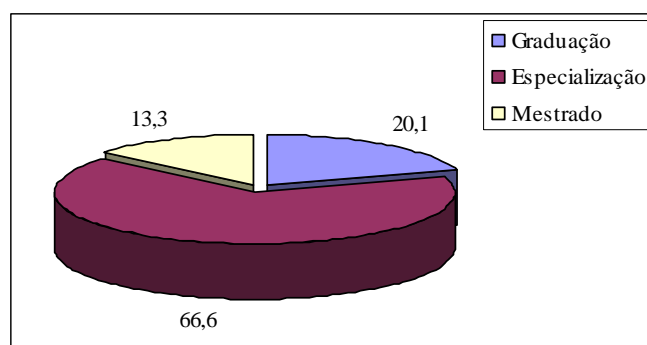


Gráfico 15: Nível de escolaridade dos docentes da Escola SAC

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

desgaste físico, os professores da escola SAC afirmaram que participam dos encontros de formação continuada, das reuniões e das atividades pedagógicas oferecidas pela escola, uma vez que se exige o comparecimento à escola, com frequência, fora do horário de trabalho. Para eles, a participação se justifica, porque representa um ganho pessoal e é uma exigência institucional devido ao investimento profissional feito. Esse nível razoável de satisfação se contrapõe aos níveis de precariedade e frustração verificados pelos professores, sujeitos da pesquisa realizada por Kuenzer e Caldas (2007) e por Codo (2006). O fato de fazer parte do quadro de funcionários de uma instituição com um alto padrão de exigência, como é o caso da escola SAC, pode ser um indicativo para uma carreira profissional exitosa.

Os professores e gestores entrevistados compreendem a educação na perspectiva de Bergson (1979), Saviani (2007) e Arroyo (2007), para os quais a existência humana é produto do trabalho e do processo educativo e ultrapassa os limites de transmissão de conhecimentos e valores. Para os sujeitos entrevistados, educar “é apontar caminhos, mostrar ao aluno que ele precisa ir além, porque ele é capaz disso”. (MIRIAN). “Educar é educar-se; é trocar experiências, sabedoria, sentimentos, sensações; é contato, afeto, aconchego”. (MEL).

É uma tarefa difícil, árdua, que exige paciência, tolerância, principalmente nos dias de hoje, quando recebemos os “clientes” que acham que podem tudo com o dinheiro e para muitos alunos nós somos a referência, pois em casa ficam mais com babás e recebem pouco dos pais em termos de formação e orientação para a vida. (SIL, entrevista de 09/06/09).

Para alguns dos sujeitos entrevistados, educar é mais do que trabalhar, é mais do que transmitir conhecimentos. Educar é colaborar para o crescimento do outro, enquanto pessoa; é perceber o desenvolvimento das habilidades que procura “forjar” nos alunos; é ajudá-los a

desenvolver suas competências. Educar é fazer parte da formação do aluno, como um todo. (MARIANA; PAULO; DRICA).

Ser educador é um desafio. Quando eu comecei, eu não tinha a dimensão da responsabilidade inerente ao trabalho docente. Com o tempo, é que fui incorporando o modo de “ser professor”. Eu achava que era só entrar em sala e dar minha aula, meu conteúdo e pronto. Hoje, eu vejo que ser professor é muito mais do que isso. Tem-se que ter, acima de tudo, uma responsabilidade para com os alunos que estão lá e fazer o melhor, pensando que são pessoas, que estão ali precisando muito mais, do que apenas aquele conteúdo da disciplina. (MOREIRA, entrevista de 18/06/09).

Para corroborar essa perspectiva, destacam-se outros depoimentos: “o papel da escola não é só desenvolver habilidades e competências. É, sobretudo, uma questão que envolve a transformação do sujeito, a transformação dos valores” (MARIANA); “é de formar o indivíduo que está conosco, tornando-o competente, para poder saber, ter discernimento, saber viver e conviver no ambiente social”. (MARIA).

Eu acho que a escola, nas diversas formas, desde que ela surgiu, seja a escola nas casas dos padres, seja no período das escolas isoladas, seja o Emílio de Rousseau, sempre tem alguém, de uma outra geração ensinando para os outros o que para aquela sociedade é importante. A escola é um instituição privilegiada, porque o aluno passa ali várias horas do dia, de forma sistemática, durante 200 dias letivos. Então, não tem nada na sociedade que tenha esse poder de formação, de informação, de inculcar, de cultivar valores, hábitos, moral, a ética, e de transmissão da cultura, da obra de arte, tudo aquilo que a humanidade produziu ao longo da história, de modo crítico. (IRENE, entrevista de 03/06/09).

Em consonância com as afirmações de Nóvoa (2008), Tardif e Lessard (2005) e Oliveira e Augusto (2008), os sujeitos entrevistados apresentaram algumas colocações: “antigamente os alunos vinham com o intuito de aprender. Hoje, a demanda é por carinho, atenção, valorização, além da apreensão dos conteúdos. Anteriormente, as referências eram a família, a escola e a Igreja. Atualmente, a referência para os alunos está centrada na escola”. (SIL). Às escolas foram atribuídas incumbências que eram da competência das famílias, porque, além do papel de continuar o ensino sistematizado dos alunos, de alfabetizar, de promover o acesso ao conhecimento, a família vem transferindo outros papéis aos docentes, como o de psicólogos, de enfermeiros, de cuidadores dos estudantes. (MEL, FRADE, ISABELA, MOREIRA). “Há alunos que chegam à escola com comportamentos inadequados. Faltam às aulas, não fazem as tarefas de casa e a escola tem que ficar se preocupando com isso, que deveria ser uma tarefa específica da família”. (FRADE).

Segundo os autores citados, não só as famílias vêm transferindo responsabilidades para a escola e, especialmente, para os docentes, mas também a sociedade, no que se refere aos cuidados com a saúde, a prevenção de violências, dentre outras.

4.3.2. Segunda categoria: percepção dos professores e gestores sobre o ambiente escolar e as interações de trabalho

Ao serem indagados sobre o que mais conforta e/ou gratifica, no âmbito da escola pesquisada, os professores e gestores responderam: “o reconhecimento do trabalho por parte dos alunos, da família e por grande parte do corpo da escola.” (MANOELA; SIL); “a alegria da criança, quando ela aprende a fazer algo como escrever, ler, quando ela descobre que é capaz e o prazer de observar o desenvolvimento das crianças no decorrer do ano.” (DRICA; ANA); “a relação humana, principalmente com os colegas professores, mesmo com o pouco tempo que temos para isso, porque nos sentimos solidários ao perceber que as dores são iguais.” (MIRIAN); o acesso a muitos materiais para trabalhar e o fato de ele ser entregue prontamente, quando necessitamos e, também, os resultados das aprendizagens das crianças, os seus desenvolvimentos. (ISABELA; MARIA; NEN); “o trabalho em sala de aula; a interação educativa com os alunos e a liberdade de ação, em sala de aula.” (REGINA; FRADE; MOREIRA; CATEQUISTA); “o trabalhar no meio de uma equipe em que as pessoas estão batalhando por um objetivo comum.” (MARIANA); “a possibilidade de fazer o bem, dar asas e pernas à imaginação e a boas idéias.” (IRENE); “a motivação dos professores, a alegria dos alunos. A criatividade e produção dos alunos que quebram a rotina e nos envolvem no processo educativo.” (ANA MARIA). Essas percepções vêm ao encontro aos aspectos positivos do trabalho docente destacados por Araújo (2003) e Delcor (2004).

De modo geral, pode-se afirmar que as interações estabelecidas entre professor/aluno e educador/educador, as condições materiais favoráveis ao trabalho e o reconhecimento social são os fatores que mais gratificam os docentes da escola investigada. Em outras palavras, tratou-se do cumprimento dos objetivos vocacionais e profissionais dos professores na perspectiva da natureza do trabalho docente, centrado na promoção do ser humano, como é enfatizado por Tardif e Lessard (2005) e Morin (2001). Esse trabalho, por ser complexo e apresentar múltiplas interatividades, pode causar tanto a satisfação quanto a insatisfação. Níveis de satisfação também foram encontrados por Codo (2006), ao pesquisar instituições públicas, nas quais as condições de trabalho são mais adversas. Inclusive, constatou-se que a interação com os pares e o apoio dos familiares foram fundamentais para se evitar ou superar o denominado mal-estar docente e a ocorrência de síndromes, de etiologias diversas.

Em relação ao incômodo e ao desgaste no trabalho do professor, foram levantados os seguintes aspectos:

a) A indisciplina e a falta de limite de significativa parte dos alunos, sobretudo, no âmbito da sala de aula. Esses alunos adentram na escola carecendo de uma noção de limite e de cumprimento às regras estabelecidas. Na escola, constata-se a omissão das famílias, que transferem as tarefas educacionais para os professores, além de responsabilizá-los pelos fracassos dos alunos. Finalmente, eles reclamaram da sobrecarga de trabalho, o que dificulta o preparo adequado das aulas e acirra a fadiga, sobretudo, causada pela excessiva e crescente burocratização da atividade laboral. (MANOELA; MARIA, NEN, DRICA).

Eu diria que ainda temos poucos alunos com ímpeto de estudar. Eles até entendem a importância de estudar, mas não se envolvem. Tem-se que criar constantes situações novas. [...] Tem que ser estrategista. Vejo a juventude, hoje, querendo muito chegar ao topo, mas sem passar pelos percalços do caminho. A gente percebe nos olhos dos alunos, a cobrança: “você tem que me ensinar. Eu te pago para isso!” A relação com a educação não pode ser só econômica. O papel do professor é, apenas, de mediador. (NEN, entrevista de 21/05/09).

b) O cotidiano, a rotina escolar, em síntese, o “corre-corre”. “As datas e a pressão de cumprir agenda nos oprime”. (CATEQUISTA); “é muita coisa para ser feita em tão pouco tempo. A cobrança fora de sala é que me deixa desgastado, e são muitas coisas exigidas de última hora.” (MOREIRA; MÍRIAN). “A cada avaliação se tem que tabular dados, verificar qual aluno está avançando. Isto me angustia. Gera intensificação. [...] Quando chega um feriado, que poderia ser um tempo de descanso, a gente tem que atualizar a papelada”. (FRADE).

c) “O retrabalho, isto é, o fazer de novo a mesma tarefa é o que mais me desgasta. As coisas que vão e voltam, as instâncias que se sobrepõem, as coisas que não têm destino certo, não se sabe quem deve fazer isso ou aquilo e as atividades que não se definem”; ou “quando as coisas não são bem encaminhadas e você tem que voltar a discutir”. (LUÍSA; MARIANA).

d) São posições autoritárias, advindas de pais e colegas. “Às vezes, o que mais me desgasta são atitudes pessoais de incompreensão, de falta de paciência, de arrogância, de abuso de poder, tanto por parte de pais de alunos quanto de colegas de trabalho”. (LASCASAS).

[...] Hoje em dia, as famílias acham que o filho é tudo, mas ao educar, algumas vezes, a família não percebe que um pito, um conselho, uma chamada de atenção como educativas, mas sim como: “não estão fazendo a vontade de meu filho”, “meu filho está sendo constrangido como no caso do aluno conversar e o professor pedir para que ele se silencie um pouco”; o próprio questionamento de coisas que são do universo do professor, como a escolha de um livro didático, o ordenamento de cronograma. (PAULO, entrevista de 18/05/09).

e) A ansiedade e a tensão, sobretudo, no nível do Ensino Médio. Trata-se da “preocupação exagerada com o vestibular, por parte de alguns colegas, de alguns alunos, de alguns pais e do colégio, e olha que já diminuiu um pouco em termos do colégio”. (ALVES, 2009).

[...] eu tenho sentido que a escola está caminhando muito para o clientelismo, com a preocupação de mercado. [...] Eu acho que a escola não deveria entrar nessa lógica do mercado. Com qualquer funcionário que você conversa, mesmo com os responsáveis pelos serviços gerais estão estressados, você conversa com um está estressado, com outro está com olheira, outro está triste. Quase ninguém tem tempo para conversar, para interagir com companheiros, para se cuidar. A gente fica em função da escola, 24 horas por dia. Quando a gente interrompe as atividades escolares para um momento de lazer, como ver um filme, por exemplo, no final a gente fica com a sensação de culpa por não ter feito as coisas da escola. Eu amo dar aulas, por isso continuo, mesmo aposentada, embora tenha deixado a escola pública, mas a sensação que eu tenho, é que eu não aposentei, porque eu não estou tendo tempo para mim. [...] Em minha família, eu me sinto um peixe fora d'água. Sempre que eles me ligam imediatamente falam: “Ah, Miriam, a gente deve estar te atrapalhando, porque você deve ter um monte de provas para corrigir, porque você tem isso para fazer...” eles já se antecipam, com um pé atrás, porque sabem que eu sempre estou ocupadas com trabalhos da escola. (MIRIAN, entrevista de 21/05/09).

A escola segue, muitas vezes, uma linha mais tradicional, a escola tem medo da cobrança dos pais, daquilo que vão dizer. Discutimos muito no nosso segmento que o eixo da educação infantil é o brincar. Tem que ter uma educação voltada para o brincar, mas a escola tem que mostrar resultados, os pais esperam e cobram esse resultado. [...] Por isso fica uma sobrecarga de papel. É papel, papel, papel... para mostrar para os pais que a criança está fazendo alguma coisa. Isso me incomoda muito. (ANA, entrevista de 18/06/09).

f) A pouca valorização dos professores por parte de alguns gestores: “o que mais me angustia e me desgasta é a falta de reconhecimento por parte de alguns gestores, inclusive de responsáveis pela instituição. Eu suporto o peso do trabalho, o ritmo da equipe, mas não suporto a injustiça, o desrespeito e a falta de reconhecimento”. (LUÍSA, 2009).

Os fatores que levam ao incômodo e ao desgaste, conforme relatado, vêm ao encontro do que foi expresso no referencial teórico deste trabalho. Os desafios de trabalhar com “gente”, sujeitos humanos, que estão aí mais por obrigação do que por opção e que têm interesses diversos foram destacados por Tardif e Lessard (2005). Por estar inserida na lógica de mercado neoliberal, que prioriza a acumulação flexível, a educação é compreendida como prestação de serviço, por isso mobiliza as relações de produção e intensifica o ritmo de trabalho, além de promover a burocratização, conforme enfatizam Harvey (2007), Enguita (1989), Nóvoa (2008) e Zohar e Marshall (2006).

Os fatores que afetam o trabalho docente foram detectados, também, na pesquisa de Delcor (2004), realizada na Rede Particular de Ensino de Vitória da Conquista – BA e por Araujo (2003), ao explicitar investigações efetuadas na Rede Particular de Ensino de

Salvador-BA. Contudo, esses autores limitaram a pesquisar os sintomas de desgastes físicos causados pelas exigências do trabalho. Desafios semelhantes aos auferidos pelos trabalhadores em educação foram constatados por Campos (2007), ao investigar profissionais da área de saúde.

A intensificação do trabalho, que pode provocar o “mal-estar” e o adoecimento dos professores, é contrabalanceada, até certo ponto, no colégio SAC, devido ao ambiente de colaboração e amizade vivenciado pelos docentes e gestores, e por um clima organizacional amistoso, caracterizado pelo diálogo e entendimento nas relações entre alunos e professores, o que é reconhecido pela maioria dos docentes que responderam ao questionário e/ou à entrevista. Em síntese, os sujeitos da pesquisa afirmaram que o clima institucional é tranquilo e de respeito, embora ocorram queixas devido à sobrecarga de trabalho. De acordo com eles, a metodologia de avaliação adotado pela instituição os tem deixado muito cansados e até angustiados, tendo em vista o volume de tarefas burocráticas. Todavia, essas sensações também são contrabalanceadas, até certo ponto, pelas condições adequadas de trabalho, ofertadas pela escola. (SIL; REGINA; ALVES; ANA).

Eu sinto um clima assim: dá-se um objetivo de ensinar e você tem que cumprir. É uma pressão, que, dependendo de sua estrutura profissional e daquilo que você ensaja, passa a conviver com algo que te pressiona. Porque você precisa mostrar que está em uma instituição e que é capaz de estar nela. E, apesar dessa exigência não ser explícita, você se exige em função de uma situação que é criada, que você tem que ensinar, que você tem que se relacionar bem com seus alunos, com todo o corpo docente, em geral. E, obviamente, você tem que mostrar que é capaz todo dia. (NEN, entrevista de 21/05/09).

Verificou-se que esse adequado clima organizacional nem sempre foi vivenciado na escola: “hoje eu vejo um clima de abertura, de reciprocidade. Eu percebo que existe hoje um diálogo e um feedback muito grande, que existe uma clareza daquilo que se espera e deseja, e espero que continue caminhando dessa maneira”. (MARIA, 2009). “Atualmente, o clima está muito bom. Há pessoas mais humanas no poder. Antes predominava um clima de empresa, que tratava as crianças como um produto. [...] Nossa equipe hoje está mais amiga, ninguém quer passar por cima do outro, e isso nos ajuda”. (LASCASAS, 2009).

Segundo Arechavaleta (2008), o clima organizacional é um dos principais fatores que podem contribuir tanto para o bem-estar docente quanto para o presenteísmo. No caso da escola SAC, o clima organizacional positivo possibilitou contrabalancear o desgaste, o nível intenso de trabalho e o estresse provocado pelo mesmo, considerando-se a complexidade das relações sociais de trabalho em uma instituição educacional privada que se propõe a buscar a excelência.

Há muitos casos de conflitos com professores que uma boa conversa de orientação já resolve, mostrando que ele é importante e que ele é capaz. O diálogo resolve, também, quando o conflito é com os professores e não só com os alunos. Os professores também precisam de um olhar de ternura, de acolhimento. O educar tem que acontecer através do tratamento igual para todos, sem privilégio. Precisamos agir com transparência. Não há jogo, troca. Assim vamos criando um novo clima institucional, mais educativo. A escola caminha muito pelo exemplo. E aqui na escola não tem lugar para jeitinho. Assim eu vejo a postura da nova diretora. Quem gosta do “jeitinho” se sente fora de lugar. É bom trabalhar em um lugar onde as orientações são claras e objetivas, tanto o que pode quanto o que não pode. (MARIANA, entrevista de 26/05/09).

A pesquisa realizada procurou identificar a interferência das políticas institucionais de gestão no clima institucional, no estado de bem-estar e/ou no presenteísmo dos educadores, tendo em vista as alterações no “staf” da escola. Tais alterações referem-se às substituições feitas (diretor, gestor pedagógica e supervisores) e, também, à implementação do Processo de Avaliação dos Processos de Gestão e dos Sistemas Educativos. Por isso, ao serem indagados sobre como perceberam as mudanças ocorridas na escola, nos últimos anos, os sujeitos entrevistados responderam que houve uma mudança considerável, sobretudo, devido à contratação da consultoria externa, que objetiva avaliar o currículo e o nível de conhecimento dos alunos. Esse processo avaliativo acarretou uma carga excessiva de trabalho para os professores, devido à exigência de elaboração de trabalhos que atendam às realidades diversificadas dos alunos. (NEN; ALVES; CATEQUISTA).

Significativa, em termos de mudança, foi o processo avaliativo. Hoje se avalia o aluno olhando as habilidades cognitivas dele, as competências, estudando mais os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), coisa que eu não fazia antes, então, esse avanço de pesquisar, de olhar como está a educação, de sair da mesmice foi muito rico, sair do tradicional; nisso a escola avançou muito. A escola se preocupa com esse lado de capacitação dos professores, de investir nos estudos, mas, por outro lado deu muito trabalho para o profissional. Hoje eu venho percebendo, com a nova gestora, que estamos em processo de mudança novamente, de maior preocupação com o processo, de dar mais tempo para o professor preparar melhor suas atividades e de acordo com suas convicções. (FRADE, entrevista de 04/06/09).

O clima institucional já foi ruim, ao menos no período de transição, para a implementação da referida proposta, que gerou rivalidades e conflitos. Foi um período marcado por turbulência, que levou à contratação de uma equipe de assessoria e, posteriormente, à demissão do diretor. “Hoje sinto que as coisas estão mais tranquilas”. (EUSTÁQUIO). “[...] Com a nova diretora, percebi uma proximidade maior do grupo. [...] A diretora atual se faz próxima das questões pessoais, das questões pedagógicas, no contato com os alunos e também em termos de presença no espaço escolar”. (MOREIRA). “Eu achei que depois que a nova diretora entrou, por ser educadora e mulher, houve mais humanização na

escola. Ela é profunda, cumprimenta a gente. [...] Há um cuidado especial com a ética”. (MIRIAN).

A maior mudança que vejo, começa da direção. É uma direção que pega junto, no mesmo nível da gente. Ela é de diálogo, há abertura [...] e, assim, todo mundo passa a pensar no bem-estar de todos, não só dos alunos. A escola hoje está mais preocupada também com os professores e com a adequação da estrutura física. [...] Aqui tudo podia, havia um jogo de trocas... [...] Acho que o momento de reorganização institucional, com a nomeação de um diretor institucional para acompanhar as diversas unidades, veio a calhar. [...] Foi um processo muito dolorido. E isso se manifestou em meu corpo. Foi quando apareceu mioma e um tanto de coisas. Tive cálculo renal. Tive um processo intenso de somatização. Trabalhar já não era aquela coisa prazerosa. As coisas não eram claras. Depois que dei o grito e as coisas foram se resolvendo, aí fui melhorando e percebi o que significa quando se passa a maior parte de tempo em um lugar em que não se sente bem. [...] Hoje eu vejo que valeu a pena essa viravolta aqui na escola. Esse resgate da própria filosofia cristã e as questões principais como a honestidade, o trabalho humano, a confiança, que a escola vem resgatando cada vez mais. (MARIANA, entrevista de 26/05/09).

Nós da gestão tivemos mais reuniões do que nunca. A gente tinha reunião pedagógica toda terça-feira e uma reunião com a consultoria externa toda sexta-feira. Nós passamos por momentos de muita tensão interna na equipe de gestores, após iniciado o processo de demissão do diretor e, posteriormente, da coordenadora pedagógica. As reuniões com a consultoria externa era de compartilhar sentimentos, angústias e para aparar as arestas em vista da constituição de um corpo de gestores. [...] Foi um período muito pesado, de intenso trabalho e estresse, inclusive com adoecimento grave de membros da equipe. Eu mesma tive que fazer um tratamento regular para superação das sequelas. Hoje o clima é agradável e a interação da equipe é muito boa. (ANA MARIA, entrevista de 18/05/09).

“De 2007 para 2008, tivemos uma mudança muito grande. E toda mudança gera desconfiança, desconforto e desequilíbrio. Foi uma mudança bacana, porque trouxe abertura para o diálogo, para a escuta, em todas as instâncias, dos serviços gerais às gestões, dos alunos aos pais”. (MEL, 2009). Hoje o humano é mais valorizado do que antes, quando a relação era de clienteserviço, e a escola estava muito ligada ao marketing. (ALVES; CATEQUISTA).

Do tempo que entrei até agora já teve vários climas. No primeiro período o clima era de muita desconfiança, eu olhava para as pessoas e via um ponto de interrogação na testa de todo mundo: quem que é essa pessoa, o que ela está fazendo aqui? O que é natural. Com o passar do tempo, as pessoas começaram a se posicionar, pois já percebiam quem eu era, o que eu pensava. Aí veio um segundo momento, no qual um grupo de pessoas continuavam desconfiadas, na retaguarda e não conseguiam compreender o projeto, não queriam a mudança. Pessoas que estavam numa posição muito cômoda e não queriam mudar. Por isso havia uma resistência dissimulada. Houve, também, um momento crítico das pessoas que estavam querendo equiparação salarial com as outras unidades e há a fase que estamos vivendo agora, que eu considero muito boa. Eu prefiro as pessoas que falam, que criticam, diretamente, do que as pessoas dissimuladas. Atualmente estamos procurando diálogo para superar os pontos de resistência ou mal-entendidos da parte de alguns professores. (IRENE, entrevista de 03/06/09).

É importante considerar esse processo expressivo de mudanças, pois segundo Arroyo (2007), a escola ensina não apenas conhecimentos abstratos, valores, mentalidades e pensamentos, mas também hábitos, formas de fazer, de compartilhar, de expressar sentimentos e de conviver em sociedade. Nóvoa (2008), por sua vez, coloca que a educação e a escola são espaços para promover o desenvolvimento, exercitar as competências ligadas ao saber relacionar e ao saber relacionar-se; de saber organizar e de saber organizar-se; e, por último, de saber analisar e de saber analisar-se. Percebe-se que isso vem ocorrendo, de modo significativo, no processo de mudanças desenvolvidas na escola SAC.

4.3.3. Terceira categoria: *absenteísmo e presenteísmo, na escola SAC*

Em relação ao absenteísmo, o diálogo com os dados quantitativos, permitiu constatar que 53,3% dos docentes que responderam ao questionário não faltaram ao trabalho no ano de 2008; 36,7% faltaram de 1 a 3 dias; e, apenas, 10% faltaram entre 4 a 15 dias, conforme explicitado no Gráfico 16. Verificou-se que 78,9% das faltas ocorreram por motivo de doença pessoal, 15,8% em razão de doenças familiares, e 5,3% por motivos ligados ao casamento, conforme expressa o Gráfico 17. Dentre os entrevistados, a situação mostrou-se um pouco diferente: 59,9% afirmaram que não faltaram ao trabalho no ano de 2008; e 46,1% afirmaram que nunca faltaram ao trabalho na escola SAC.

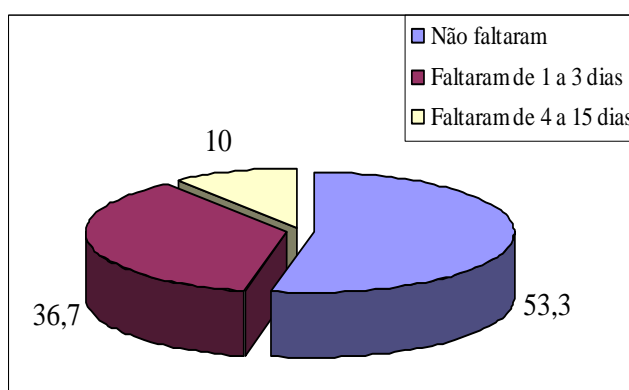


Gráfico 16: Índice de absenteísmo, na Escola SAC, no ano de 2008

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

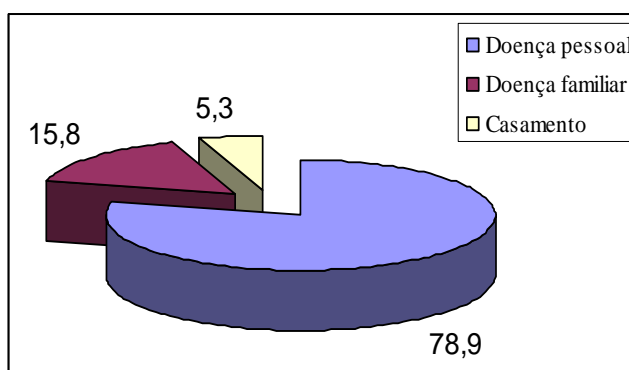


Gráfico 17: Razões do absenteísmo

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

Os dados coletados sobre o absenteísmo são muito inferiores aos encontrados por Paschoalino (2007) e Gasparini, Barreto e Assunção (2005), no âmbito da Rede Pública de

Ensino, em Belo Horizonte. São, também, inferiores aos índices sinalizados por Berta (2008), ao pesquisar a Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro, e pela Prefeitura (2005), que coletou dados na Rede Pública de Ensino de São Paulo. Segundo os supervisores entrevistados, Ana Maria, Catequista, Lascasas e Paulo, na escola SAC, acontecem, em média, 1 ou 2 faltas por mês em cada segmento escolar, totalizando 4 a 8 faltas por mês. Considerando que, apenas, no Ensino Infantil existe a possibilidade de se apelar para um professor substituto para substituir os ausentes, o custo financeiro adicional, na instituição, é muito pequeno. Nos demais segmentos escolares, os auxiliares de supervisão “cobrem” eventuais faltas, aplicando atividades previamente deixadas pelos professores, ao comunicarem a ausência ou, então, algumas atividades elaboradas pelos professores presentes. Há contratação de professores extras, quando se trata de ausência prevista para um tempo mais prolongado. São ilustrativos os casos do gestor Braga que afirmou nunca ter faltado em 14 anos de trabalho, e da supervisora Catequista que em 23 anos de colégio, se ausentou, apenas, duas vezes por licenças maternidade e uma terceira vez, por três dias, devido a um problema que teve na mão.

Quanto ao presenteísmo, 76,7% dos docentes afirmaram que, nos últimos três anos, foram trabalhar, algumas vezes, com problemas de saúde; 13,3% disseram que, com frequência, foram trabalhar com problemas de saúde; e apenas 10% afirmaram nunca terem ido trabalhar com problemas de saúde, conforme mostra o Gráfico 18. Praticamente, na mesma proporção, os dados auferidos nos questionários mostram que muitos docentes trabalharam com problemas pessoais ou familiares sérios a resolver, conforme explicita o Gráfico 19. Além disso, 73,3% afirmaram que tiveram vontade significativa de faltar ao trabalho, mas não faltaram; 20% desejaram faltar

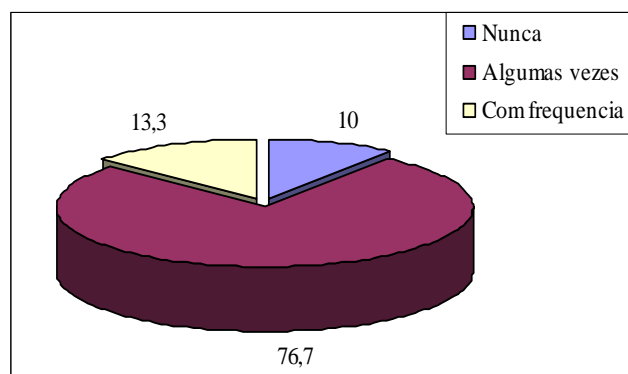


Gráfico 18: Presença no trabalho, com problemas de saúde, na Escola SAC, nos últimos 3 anos
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

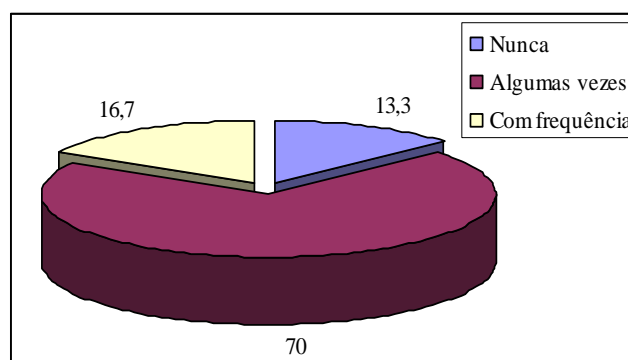


Gráfico 19: Presença no trabalho com problemas pessoais e/ou familiares sérios
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

algumas vezes ao trabalho, mas não faltaram; e 6,7% afirmaram que, frequentemente, têm vontade de faltar ao trabalho, mas não faltam, como demonstrado no Gráfico 20. Quando indagados sobre a interferência de os problemas pessoais, familiares ou de saúde na qualidade do trabalho, constatou-se que: para 48,2% essa interferência é pouco representativa; mais ou menos, para 41,3%; e muito representativa, para 10,3% dos professores, conforme evidencia o Gráfico 21. Acredita-se que a percepção sobre o presenteísmo seria mais crítica, se se incluísse como problema de saúde física e mental, o estresse e seus efeitos, conforme enfatizam Chambel (2005) e Nishida, Oliveira e Niro (2007).

Em contraposição ao baixo índice de absenteísmo, percebe-se que o índice de presenteísmo é alto, caracterizando o que Arechavaleta (2008) chama de “doença organizacional” peculiar à Rede Particular de Ensino. A seguir, serão apresentadas as falas mais significativas

dos educadores, ao serem indagados se já faltaram ao trabalho, se já tiveram vontade de faltar e não faltaram e por quê e, também, se já foram trabalhar, mesmo com problemas sérios de saúde. As falas selecionadas expressam tanto a realidade escolar quanto o imaginário dos educadores.

Primeiramente, percebeu-se certo medo do professor de perder o emprego ou ser preterido, por não estar à disposição da instituição, conforme Grativol (2008) e Mitra (2008) mencionaram em suas pesquisas. Mirian, professora entrevistada, disse que já faltou por um problema sério de conjuntivite. “Fui medicada errada e me deixou com sequelas. Faltei só os dias em que eu estava em crise. Eu tinha que trabalhar, mesmo com dificuldade. A gente não pode correr riscos de substituição”. Com o gravador desligado, a entrevistada manifestou a sua indignação devido ao fato de a supervisão lhe avisar que poderia ficar em casa se

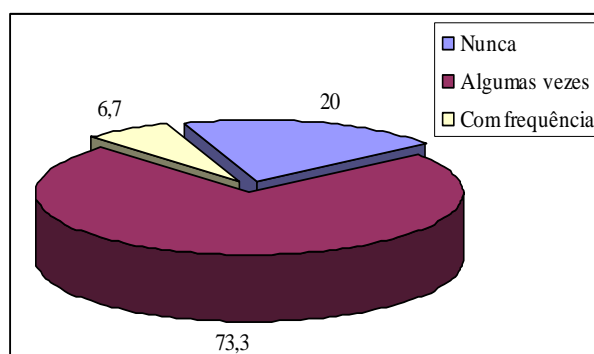


Gráfico 20: Presença no trabalho, sem vontade de lecionar

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

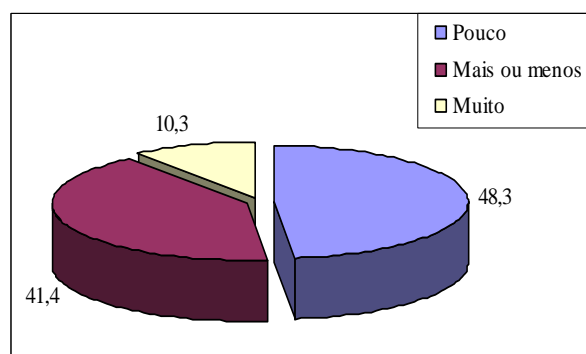


Gráfico 21: Interferência de problemas pessoais e/ou familiares na qualidade do trabalho docente

Fonte: Dados da pesquisa / 2009

recuperando, o quanto fosse necessário, porque já haviam contratado um professor substituto. Ela se sentiu ofendida e preterida.

De acordo com a direção e outros gestores, o absenteísmo não é levado em conta no processo de demissão. Porém, para Moreira, docente entrevistado, que afirmou ter faltado pouquíssimas vezes, “quando se falta, só em situação de gravidade, a escola tem um olhar complacente. Faltei por problema de voz, gripe forte e febre”. De qualquer forma, o medo existe, sobretudo quando se vivencia uma relação conflituosa, conforme afirma Mel, ou quando se sente insegura diante de uma avaliação negativa, conforme afirmou Drica, novata na instituição:

Ah! Eu já tive vontade de faltar. Por exemplo: tem dia que a gente acorda cansada, depois de um dia de trabalho ruim, de conflitos, com indisposição. Sobretudo quando a gente tem filho, que às vezes passa mal à noite. Chega de manhã, você pensa: eu poderia ficar com ele, para cuidar de sua saúde, mas aí você lembra, Ah! Eu tenho outras coisas que também são importantes e não falta. Eu fico muito preocupada sobre o que as pessoas vão achar a respeito de minha responsabilidade. [...] Mesmo em caso de faltar e depois melhorar, dá uma sensação ruim, de que não precisava ter faltado. (DRICA, entrevista de 21/05/09).

Eu nunca gostei muito de faltar quando eu estava em sala de aula. Este ano eu faltei 2 vezes e senti uma reação de gestores como se eu estivesse fazendo corpo mole, sendo que, uma das vezes, desmaiei no trabalho e fui procurar atendimento médico. Hoje sinto mais dificuldade em faltar do que nos anos anteriores, por causa da minha relação conflituosa com minha superiora... (MEL, entrevista de 02/06/09)²⁰.

Na maioria dos depoimentos, percebe-se uma consciência de responsabilidade profissional diante do propósito e dos compromissos educacionais tendo em vista tanto o contrato com a escola, quanto o nível de responsabilidade socioeducativa. Certamente, pesa o fato de ser uma instituição privada confessional, que prima pela excelência educacional e se propõe a ser referência diante dos “clientes” atuais e potenciais. Essas informações ajudam a compreender os posicionamentos que seguem.

“Já tive vontade de faltar ao trabalho, mas não faltei pelo comprometimento profissional. É uma situação que eu assumi, então eu tenho que zelar por esse compromisso que eu firmei com a escola”. (PAULO). Eu já tive vontade de faltar e não faltei, por causa dos compromissos. (MARIANA; ALVES; MANOELA; REGINA). Já tive vontade de faltar ao trabalho, mas em quase 15 anos, eu nunca faltei nesta escola, nem quando meus filhos nasceram. “Eu nunca faltei exatamente, por esse senso de responsabilidade que eu tive, desde que comecei trabalhar. Eu trabalho desde os 10 anos e nunca faltei”, a não ser na escola pública. “Lá eu faltava em torno de 2 a 3 dias por ano, sempre por motivo de cansaço e não de

²⁰ Suas preocupações tinham certa razão de ser, uma vez que acabou sendo demitida pouco tempo depois de conceder a entrevista, no final do semestre.

doença.” (NEN). “Sim! Já tive vontade de faltar por motivo de enxaqueca, “de matar”, mas sei que aqui, o meu serviço precisa de mim e não havia motivo que justificasse ficar em casa, mesmo com uma dor de cabeça forte”. (LASCASAS).

Já tive vontade de faltar ao trabalho várias vezes. Hoje, por exemplo, é um dia. Sempre que eu estou muito mal, tenho vontade de faltar. Mas hoje vim por compromisso meu, para que os outros saibam que eu estou aqui. Eu sei que é uma relação meio doentia minha. Pois eu penso que se eu não estiver aqui, alguma coisa vai acontecer. Vim passando mal, quase bati o carro, porque eu estava muito sonolenta. A gestora pedagógica até me mandou embora, mas eu não consigo ficar em casa. É uma relação minha. Eu sempre penso: alguém vai precisar de mim e eu não vou estar lá. Eu sei que ninguém vai morrer, sem minha presença, mas mesmo assim, penso nas mais de 400 crianças e nos 25 professores que dependem de meu trabalho. Então sempre penso assim: eu tenho que estar presente. (CATEQUISTA, entrevista de 04/06/09).

Existem, também, aqueles que se manifestam “presenteístas” por permanecerem no trabalho além do tempo “necessário” registrado em contrato. E não faltam razões para se autojustificarem, conforme explicam Gorovisk (2008), Grativol (2008) e Mitra (2008) em suas investigações, o que é confirmado por esses depoimentos:

Eu fico no trabalho muito além do meu horário de trabalho. Meu contrato de trabalho é de 44 horas, mas eu fico em torno de 11 horas diárias, uma vez que almoço no colégio e acabo não fazendo as duas horas de descanso no horário de almoço. Por gostar do trabalho, por exigência do meu cargo e por não compensar ir almoçar em casa, por morar longe da escola. (MEL, entrevista de 02/06/09).

Devido ao cargo de confiança, eu tenho mobilidade de horário. Mas, como a gente não tem controle de ponto, acaba ficando sempre mais, por causa do compromisso e do interesse em acompanhar as atividades. Hoje já me sinto mais tranquila, no sentido de orientar as atividades e deixar acontecer. A gente vai aprendendo, com o tempo. (MARIANA, entrevista de 26/05/09).

Houve um período em que eu ficava aqui até três horas a mais do que o combinado. Não tinha muito essa preocupação com o horário. Hoje em dia, isso tem acontecido menos. Inclusive nem podemos ficar na escola. Hoje até me esqueço do horário. Normalmente fico uma hora a mais. E olha que o relógio está bem em minha frente. Eu me concentro. (CATEQUISTA, entrevista de 04/06/09).

Conforme foi exposto no capítulo anterior o problema maior em relação ao presenteísmo é o fato de os profissionais comparecerem ao trabalho tendo variados problemas de saúde, conforme atestaram, particularmente, Costa (2007) e Paschoalino (2007), o que pode trazer sérias consequências, tanto para os próprios trabalhadores quanto para as instituições, de acordo com as afirmações de Ogata (2008) e Honoré (2005). Diferentemente das empresas de produção de bens materiais, nas quais o resultado do trabalho é mais facilmente mensurado e quantificado, como atestam Fava (2006), Vaboissière (2007) e Lemos (2007), na educação, as “relações de produção” são muito mais complexas, assim como os

fatores que incidem sobre o êxito do empreendimento. Porém, se houver uma política institucional que favoreça um cuidado maior com a qualidade de vida e trabalho e se houver uma atenção maior com as relações interpessoais, conforme abordado por Campos (2007) e Roselló (2009), é possível identificar e prevenir situações críticas relativas ao presenteísmo, que, certamente, afetam a rede social, tanto familiar quanto institucional. Tudo isso pode ser percebido nos depoimentos que seguem, selecionados pelas suas densidades. Ao serem indagados se já haviam comparecido ao trabalho com algum problema sério/grave de saúde, os docentes apresentaram as seguintes respostas:

Houve uma vez em que tive um acidente de trabalho com esmagamento do dedão do pé. Mesmo engessada e com dores fui chamada de volta ao trabalho e não tive consideração por parte dos responsáveis. Só posteriormente fiquei sabendo que era ilegal. Mais recentemente, também fui convidada a comparecer à escola para auxiliar em atividades, inclusive por falta de outros funcionários, mesmo estando de licença médica no final da gestação. Fui por sentir-me responsável pelo projeto e para não “sacrificar” alunos e pais sem a atividade prevista, mas fui no sacrifício. (LUÍSA, entrevista de 11/05/09).

Já, eu já fui trabalhar com o pé quebrado. Como eu estou na supervisão e eu tinha que encaminhar atividades dos professores, inclusive provas para serem aplicadas na quarta-feira e só eu tinha a senha da minha máquina, então eu tive que ir à escola. Fui para encaminhar as provas para a reprografia e acabei ficando na escola o dia inteiro, o outro dia e continuei direto. (PAULO, entrevista de 18/05/09).

Outros docentes assim se expressaram: “Já fui trabalhar com problema grave de saúde uma vez. Mas não dei conta de ficar e retornei. Fui me sentindo indisposta, chegando à escola piorei e retornei”. (MANOELA). “Sim, já fui trabalhar com febre, com cólica e, uma vez, fui trabalhar até com hemorragia, quando eu estava na menopausa. Eu não quis ir atrás de um médico, para ele me dar um atestado, se fosse o caso?! Fui trabalhar e ninguém ficou sabendo”. (MIRIAN). “Há uns 15 dias atrás, eu estava com infecção urinária, mas eu estava medicada. Não era uma doença transmissível, nem estava próximo a óbito (*risos*)”. (DRICA).

Já. Primeiro por não correr risco de demissão, já que uma professora faltosa não é olhada muito bem pela instituição e, um pouco, também, por culpa minha, por não procurar médico e atestado. Já fui trabalhar à base de plasil, para reter ânsia de vômito, passando o dia inteiro sem me alimentar. Mas, por não gostar muito de médicos, não querer ir atrás de atestado, acabo indo trabalhar. Assim evito problemas. (ISABELA, entrevista de 01/06/09).

Outros professores se pronunciaram: “sim, às vezes com dores de cabeça, sinusite. Estou com problemas de voz. Eu tenho consciência que preciso tomar mais cuidado, fazer uma reeducação, trabalhar com fone, pois eu canto e uso muito a voz. E já estou com calos nas cordas vocais”. (SIL). “Já, muitas vezes. Problemas de ordem emocional, decorrentes,

tanto de casa quanto de relações interpessoais na escola, devido a conflitos velados. Sinto-me vítima de “bullyng”. Tenho que me calar, por dividir o trabalho com outra pessoa”. (REGINA). “Eu estava com problema grave de infecção nos rins. Eu achei que daria conta de trabalhar. Era um sábado de seleção de novos alunos e eu achei que seria insubstituível, mas, na realidade, ninguém é insubstituível, fui passando mal, não dei conta e fui para o hospital”. (LASCASAS).

Já fui trabalhar com problemas familiares graves. Eu tenho duas crianças alérgicas que já tiveram todos os “ites”: rinite, sinusite, estomatite... E, aí, você sai de casa e deixa filho com febre; se a empregada falta, tem que levar o filho para a casa de familiares que moram distante, porque não se pode faltar ao trabalho. Além do mais, tenho um pai com 90 anos que a 4 anos está acamado e que, às vezes, precisa ser levado para o hospital em situação de emergência. Vou dar aulas, mas a cabeça está em casa. Isto acaba prejudicando a qualidade do trabalho. Tem dia que fico literalmente “fora do ar”. (MOREIRA, entrevista de 18/06/09).

Em termos das consequências decorrentes das políticas institucionais de trabalho, destacam-se, sobretudo, os problemas de voz. Problema esse, particularmente, abordado por Defina-Iqueda (2006) em sua pesquisa, mas também por Araujo (2003) e Delcor (2004). Porém a responsabilidade por esse e outros problemas de saúde não podem ser conferidos totalmente à instituição e às condições de trabalho. Os próprios entrevistados têm consciência de sua responsabilidade, abuso do excesso de trabalho assumido ou no pouco cuidado com a voz, seu principal “instrumento” de trabalho, como se percebe nos depoimentos a seguir.

“Estou adquirindo problema de voz”. (MANOELA; ISABELA; MOREIRA; SIL). “Eu sou operado de voz em 2004. Confesso que exagerei na dose, eu estava com 55 horas semanais, então eu tive calo nas cordas vocais e tive de operar. Isto é o excesso de trabalho”. (PAULO). “A voz é o principal. Tem 6 a 7 anos, mais ou menos, que eu uso microfone, devido ao uso intenso da voz, o que me provoca cansaço físico intenso. Já sinto dores nas articulações, tornozelos, mesmo utilizando calçados ortopédicos, apropriados a esse tipo de trabalho”. (NEN).

Hoje sinto que minha voz está começando a ratear. Tenho que competir tanto com os alunos adolescentes quanto com o barulho externo, que é intenso. Tenho procurado diversificar as modalidades de aulas para não concentrar aulas expositivas em um só dia. (MOREIRA, entrevista de 18/06/09).

Os depoimentos que seguem também expressam consequências das condições de trabalho: “... é a primeira vez que estou com 30 horas aulas e, ainda, duas séries muito desafiadoras. Por isso adoeci, tive um estresse e uma crise de sinusite devido ao estresse

emocional”. (SIL). “[...] Eu tive um desmaio no trabalho há 15 dias, por consequência do estresse”. (MEL).

São consequência do ritmo de trabalho. Ritmo este que eu mesma me impus. Inclusive a pressão alta veio desencadeada por um tanto de fatores, de sobrecarga. Fui fazer pós-graduação e o excesso de cansaço mais a pré-disposição. Além disso comecei a dobrar muito para poder pagar a escola. Dobrar significa substituir uma pessoa que estava doente. [...] Mas eu mesma não faltava. (CATEQUISTA, entrevista de 04/06/09).

Além do problema de voz, deve-se destacar o aumento do estresse, que vem ao encontro do que foi pesquisado por Chambel (2005), Codo (2006) e Nishida, Oliveira e Niro (2007). Dentre os docentes entrevistados, três manifestaram indícios de estarem entrando em processo de desistência ou “burnout”, ou seja, 13,6 %, que são próximos aos 15,7%, identificados por Leite (2007) no âmbito da Rede Pública de Educação Básica na região Centro-Oeste do Brasil. Enquanto o estresse se vincula a um esgotamento pessoal e representa a luta pelo retorno ao equilíbrio, comprometido pelos fatores estressores, a síndrome de “burnout” é considerada uma reação à tensão emocional crônica, gerada a partir de expectativas idealizadas em relação ao próprio desempenho e da interação excessiva com os outros seres humanos, conforme explicam Leite (2007), Codo (2006) e Carloto (2002). São ressaltados os depoimentos de dois, dentre os três docentes, que afirmaram estar estressados.

Tive problemas hormonais, estresse, dermatites, dor de cabeça, desgaste da voz. De 2004 para 2005, eu tive problema de depressão. Havia uma disputa entre duas supervisoras e eu fiquei situada no meio do tiroteio. Como eu já vinha com problemas pessoais, deu um bum em minha cabeça, entrei em depressão, fiquei com vontade de morrer, com pânico de vir para a escola, mas eu consegui sair em dois meses de tratamento medicado. Mas continuo fazendo acompanhamento psicológico. (MEL, entrevista de 02/06/09).

Minha pressão está variando muito, de 6 a 17. Estou com problema de estômago, que é minha área de choque. Estou com problema de refluxo e, por causa dele, a voz está um pouco rouca. Além da questão biológica, acho que tem, também, a questão emocional, muito trabalho, o estresse. Minha perspectiva é reduzir a jornada de trabalho para cuidar mais da saúde e viver um pouco mais e melhor. (ALVES, entrevista de 02/06/09).

As consequências da intensificação do trabalho docente sobre o campo psicológico e a ocorrência de “transtornos mentais” foram analisados por Vasconcelos (2005) e Costa (2005), embora constem, também, nas pesquisas de Bueno e Lapo (2001), Codo (2006), Carloto (2002) e Leite (2007).

4.3.4. Quarta categoria: percepção sobre o absenteísmo docente.

Sabendo-se da significativa diferença de incidência do absenteísmo nos âmbitos das escolas públicas e privadas, perguntou-se aos docentes e gestores se eles percebiam alguma diferença de postura entre os docentes dessas duas redes de ensino e, ainda, o que justificaria as supostas diferenças. Enfatiza-se que mais de 32% dos entrevistados trabalham ou trabalham, também, na Rede Pública de Ensino. Para alguns, a questão passa em termos do compromisso, da responsabilidade e da cobrança institucional, embora acreditem que não se possa generalizar. Alguns depoimentos são um pouco longos, mas foram mantidos para se perceber, melhor, o raciocínio e a lógica dos posicionamentos, sobretudo, considerando suas complexidades.

A diferença que percebo é com relação ao compromisso e responsabilidades assumidas. Na escola privada, pelo menos, a grande maioria assume aquele compromisso e tenta fazer o trabalho dentro das suas possibilidades, até porque acho que a questão salarial interfere muito. Na escola pública eu sei que tem muita gente que é capaz, que faz bem feito, que se esforça para ser frequente e cumprir com seus horários e outros que só vão para manter seu cargo. A escola particular não tolera esse tipo de atitude, por comprometer o seu trabalho... (MANOELA, entrevista de 20/05/09).

Eu acho que nem tanto uma nem tanto outra; nem o rigor na cobrança da escola particular, a ponto de trabalharmos doentes e/ou com problemas sérios em casa; mas, também, nem tão solto quanto na escola pública, onde o sujeito, se é efetivo, se acha no direito de faltar o dia e o tanto que quiser e não acontece nada com ele, ou quando o sujeito é amigo da direção que nem comunica a falta, onde o professor diz: “ganho pouco, então não vou trabalhar”. Se a pessoa trabalha em uma escola particular e em uma escola pública, então, chega à noite e está cansado e não vai. Então, isso eu acho uma falta de respeito, ambas merecem a mesma dedicação. Por que alguns professores têm mais responsabilidades com os alunos da escola particular do que com aqueles da escola pública? Quando eu trabalhava na escola municipal, eu via que, enquanto nesta escola a gente tinha uma a duas faltas por mês, lá a gente tinha até três faltas por dia. Então, há gente utilizando mal desse direito. (MOREIRA, entrevista de 18/06/09).

Com certeza. Eu trabalho na escola pública faz 16 anos e eu nunca faltei, mas tenho colegas de trabalho que faltam constantemente. Tem dias que estamos com quatro professoras, à noite, de licença e são licenças que chegam a durar 70 dias. Isto prejudica os alunos.... Percebo que há pessoas que trabalham em mais de uma rede e fazem da escola pública um bico. Alguns faltam porque têm filhos pequenos e não podem contratar alguém para tomar conta... mas, por que não faltam na particular? A questão salarial não é justificativa. Acho que a gente tem que trabalhar independente do que ganha. A gente faz um concurso e tem ciência do salário que vai receber. O fato de ganhar pouco não pode ser justificativa para se ausentar do trabalho. Tem que ser profissional. (FRADE, entrevista de 04/06/09).

Essa diferença eu vejo em relação ao nível de compromisso. [...] O fato de a escola particular ser uma escola onde não existe estabilidade duradoura, gera um compromisso maior. Mas, essa questão da falta, está muito ligada às pessoas.

Existem pessoas que, naturalmente, são frágeis, outras são mais resistentes aos problemas de saúde. (BRAGA, entrevista de 28/05/09).

Alguns dos sujeitos entrevistados consideraram que o alto número de faltas pode representar abuso e irresponsabilidade. Por que um mesmo profissional toma atitudes diferentes nas duas redes de ensino? Diferente da rede particular, na rede pública, os profissionais já têm “direito prévio” a um determinado número de faltas, conforme mostram Guizoni (2002) e Prefeitura (2005). Será que os professores das Redes Públicas de Ensino faltam, somente, diante de uma real necessidade? Os depoimentos que seguem ajudam a clarear essa questão: “enquanto supervisora de escola pública, eu presencio certa facilidade e até abuso no número de faltas, por ser uma instituição pública e por achar que não existe uma penalidade imediata”. (MARIA).

Lá há um processo de tirar atestado. Você passa por um médico e ele te concede um atestado. E eu fiz isso umas duas vezes. [...] Agora, aqui tem alguma coisa que acontece que, a gente não falta de jeito nenhum. Eu trabalhei em escola pública 25 anos, direto, e foram raríssimas as vezes que pedi licença. Foi apenas quando tive neném e quando quebrei a mão. (MIRIAN, entrevista de 21/05/09).

Em relação à escola pública, o que eu sei é que alguns professores que têm duas jornadas, sendo uma na escola particular e outra na escola pública, normalmente, pega atestado e falta na escola pública, mas comparece ao trabalho na escola particular. Houve caso em que o professor me solicitou para dizer que não estava trabalhando, caso alguém ligasse. Mas isto nós não fazemos. Se um profissional não está em condições de trabalhar, deve ausentar-se do trabalho para cuidar da saúde. (EUSTÁQUIO, entrevista de 17/06/09).

Para Regina, professora entrevistada, “a diferença é muito grande. Na escola pública, as pessoas se dão o direito de faltar, sem pensar no aluno. Na escola particular, não pensam no aluno, mas pensam no salário, no bolso, no que vão perder. Eu trabalhei nos dois ambientes e vi isso muitas vezes”. Para esses docentes, o que pesa é a estabilidade e o baixo nível de cobrança, tanto dos gestores quanto dos alunos e de seus pais. Parece haver uma predisposição dos docentes, a faltar na escola pública e a comparecer ao trabalho na escola particular, mesmo diante das adversidades, conforme mostram essas falas:

A diferença é gritante. Eu acho que pesa a questão da estabilidade no emprego. No estado você perde um dia, mas não perde o emprego. Eu mesma tenho várias colegas que apresentam atestado na escola pública, mas que vêm trabalhar na escola particular, por receio da avaliação e de perderem o emprego. (ISABELA, entrevista de 01/06/09).

A diferença é relativa à cobrança. Na escola particular o cliente está mais próximo. Ele paga e exige. Ao passo que na escola pública, se você fala que o professor faltou, os alunos até gostam, para subir as aulas e saírem mais cedo. Procede, também, o fato da estabilidade no emprego na escola pública, não correndo riscos de demissão no final do ano. (ALVES, entrevista de 02/06/09).

Por fim, alguns professores acreditam que a questão é de ordem cultural, embora a postura ética e o modelo de gestão, também, interfiram nas posturas diferenciadas. É sabido que as instituições acabam adquirindo a fisionomia de sua direção. Porém, não se pode ignorar o contexto local, nacional e internacional, nos quais o educador e a escola estão inseridos, conforme foi analisado, particularmente, por Harvey (2007), Tardif e Lessard (2005) e Zohar e Marshall (2006). Os depoimentos que seguem falam por si só.

Eu penso que isso é uma questão cultural. A gente olha e logo fala: Ah! É funcionário público, então já se vê com outros olhos. E as pessoas pensam que no público não precisa ter o mesmo compromisso que no âmbito privado. A gente até escuta no meio do trabalho: trabalhar na escola pública é bom, porque mesmo que aconteça alguma coisa a gente não corre o risco de demissão. E a escola particular suga mais. Eu penso que isso depende da pessoa. (ANA, entrevista de 18/06/09).

Eu acho que tem um pouco a ver com a própria cultura do brasileiro. Às vezes, na escola pública se tem a idéia de que não se tem patrão. Então, vai dar satisfação para quem? E há um descaso das próprias autoridades com a educação pública. [...] Como ser humano, fazemos muitas coisas porque somos obrigados. Se não houver cobrança, muita gente não faz. Eu convivi com uma consultora da secretaria de educação para a formação de professores do Estado e vi experiências fantásticas de professoras que ganham em torno de um salário mínimo, com uma dedicação muito grande. Vi aulas nas escolas públicas com uma criatividade fantástica, de um nível que não se vê nas escolas particulares com todo aquele material disponível. Por isso, não se pode generalizar, como se um lugar fosse o da excelência e o outro da vacalhação. [...] Há pessoas que, independente do lugar onde ela se encontra, ela tem um senso de responsabilidade, ela sabe que se faltar estará prejudicando os alunos e não a supervisora. Nesse sentido, a estabilidade acaba prejudicando a todos, inclusive aos próprios profissionais. Aqui mesmo já oferecemos ampliar a carga horária de alguns professores que recusaram, para não precisar largar o Estado. Nesse sentido, há uma relação ambígua com a instituição pública. Há pessoas muito presas à estabilidade. Por exemplo, professores que põem o nome na CIPA só para se garantir mais um ano na instituição. (IRENE, entrevista de 03/06/09).

Já dizia Aristóteles (s.d., p.39), ao abordar o tema da unidade do Estado, “[...] nada inspira menos interesse, do que uma coisa cuja posse é comum a grande número de pessoas. Damos uma importância muito grande ao que propriamente nos pertence, enquanto que só ligamos às propriedades comuns na proporção de nosso interesse pessoal”.

4.3.5. Quinta categoria: prevenção e expectativas de vida, saúde e trabalho.

Em termos da prática do lazer, os docentes que responderam ao questionário afirmaram se dedicar a essas atividades pelo menos duas vezes, por ano: 86,6% leem jornal

e/ou revistas; 80% assistem à televisão e encontram-se com amigos; 70% assistem a filmes em casa e leem literatura especializada, no seu campo de atuação; 60% vão a bares e a restaurante; 56,6% vão ao cinema; 40% leem literatura ficcional; 36,6 frequentam clubes; 30% vão ao teatro; 20% vão a shows, conforme mostra o Gráfico 22. Deve-se ressaltar que as atividades de cunho mais cultural são as menos frequentadas, o que é um sério indicador, considerando a categoria em questão.

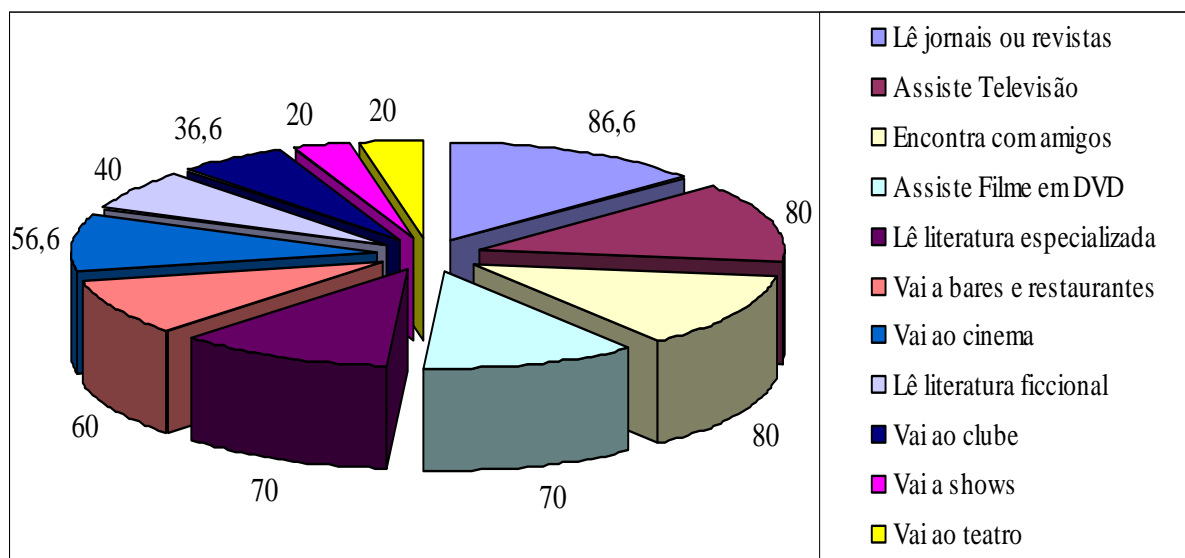


Gráfico 22: Tempo e atividades de lazer
Fonte: Dados da pesquisa / 2009

Quanto às horas semanais dedicadas ao lazer, ao esporte e à convivência com a família, as respostas foram preocupantes. De modo geral, o tempo e as energias são, basicamente, investidas no trabalho, que tem prioridade absoluta, daí a razão de tantos adoecimentos e do mal-estar, conforme foi identificado por Honoré (2005) e Legal (2008). A preocupação excessiva com o trabalho e suas consequências se manifestaram, também, nos referidos estudos, pois a temática do lazer e descanso só foi referenciada e vivenciada pelos docentes de modo periférico e superficial. Constatou-se que alguns entrevistados já tomaram consciência da importância do lazer e do descanso e procuram preservar esse tempo e espaço com determinação. Alguns depoimentos esclarecem essas observações.

“Eu dedico muito pouco mesmo, ao lazer. Eu trabalho até sábado e domingo. Eu mesmo estou sentindo que estou estressado. Já sinto o peso do tempo”. (ALVES). “Eu procuro garantir o espaço de lazer. Inclusive, venho protelando o mestrado, para garantir um tempo de convivência com a família. Quando não trabalho aos sábados, dedico a atividades junto com a família, como ver TV, ir ao teatro, ao cinema ou para o sítio etc.” (MARIANA).

“Eu procuro garantir um final de semana por mês. Gostaria que fossem todos, mas não tem condições. Eu tenho 17 turmas e 48 horas aula. E, nesse final de semana, me desligo de tudo relativo ao trabalho. Um dia eu dedico a fazer aquilo que meus filhos gostam como ir para a praça, jogar bola, piscina etc. e o outro dia eu dedico a fazer aquilo que eu gosto, como por exemplo, ir para o sítio, mexer com o cavalo, com minhas vacas, ou vou para o cinema, que gosto e aproveito fará assistir a dois filmes. Além disso, reservo e garanto três noites por semana para andar e correr, para atividade física, para não estressar. Mas, mesmo assim, o colesterol já está variando, o triglicérido já está variando (risos). Também não abro mão de meu torresmo e de minha cachacinha...” (MOREIRA, entrevista de 18/06/09).

Outros professores se manifestaram desta forma: “eu dedico algumas horas no mês e no período de férias”. (NEN; FRADE). “O tempo e espaço para lazer está, cada vez, menor. Muitas vezes, é necessário abrir mão do lazer para dar conta da quantidade de trabalho”. (MARIA). “Olha, pelo menos um dia durante a semana, saio para lazer. Também, não abro mão de férias e finais de semana, a não ser nos finais de etapas, quando há um aumento do volume de trabalhos”. (ISABELA). “O final de semana, quando não se tem correção ou elaboração de provas”. (SIL).

Eu sempre consegui me organizar quanto ao lazer e descanso. Antes eu só trabalhava à tarde. Eu sempre fui muito de sair, ver filme, cinema, sair para dançar, ir a festas, visitar família. Meu lazer sempre foi organizado. Sábado e domingo era meu. Hoje em dia fico 11 horas na escola, mas não levo serviço para casa. (MEL, entrevista de 02/06/09).

Alguns professores se posicionaram sobre a relação trabalho docente e qualidade de vida. Em alguns depoimentos, observa-se um tom de queixa e de ressentimento.

Vejo essa relação muito difícil. Qualquer momento que eu estiver em casa, você vai me encontrar fazendo trabalhos de escola. Eu invisto no meu lazer e de minha família no período de férias, quando viajamos para a casa de minha família. Tenho procurado reservar, ao menos, um tempo mensal, para um lazer conjunto da família. (NEN, entrevista de 21/05/09).

A gente conhece muitos professores com problema de estresse, de depressão [...]. Mas quando acontece algo com alguma criança, eu vou para casa chateada, aflita, porque a gente não consegue se distanciar do problema. Outro dia minha filha de quatro anos, sentou no meu colo, enquanto eu trabalhava em frente ao computador, e perguntou: “mãe, você vai sair que horas? Você só fica aí nesse computador!” E ela não tem noção do tempo. Às vezes, no final de semana, quando se tinha planejado de passear com os filhos, não pode sair, porque tem provas para corrigir. (DRICA, entrevista de 21/05/09).

É, eu tenho três filhas e deparei-me uma vez com um desenho da minha filha no qual ela retratou toda a família, colocando sobre minha cabeça um balãozinho com a escrita: “sempre no computador”. [...] Educamos os filhos dos outros, mas não vejo preocupação da instituição com relação à nossa condição de vida familiar. Você tem que estar lá todo dia e é quase como se dissesse: “você não pode passar mal”. A escola não faz isso, mas eu me sinto assim: eu não posso falhar. (NEN, entrevista de 21/05/09).

Segundo Sil, professora entrevistada, “atualmente o lazer tem ficado a desejar, porque o trabalho docente tem nos deixado muito estressadas, mais sensíveis às doenças, mais irritados, afetando, também, a família. Às vezes, aquele grito, contido na escola, acaba saindo, em casa”.

Os depoimentos que seguem fazem eco ao que foi dito por Tardif e Lessard (2005) sobre a profissão docente. É interessante retomar o que eles disseram.

Toda profissão, cujo contato com seres humanos é muito intenso, a tendência de quem está à frente, quem coordena esse contato é de se desgastar mais. Toda relação de grupo é desgastante. Ainda mais uma relação desproporcional como é a relação da sala de aula. Imagine um professor que tem cinco aulas em um dia. Às vezes chega a passar em cinco turmas diferentes, com mais de 150 alunos. Perceber a necessidade desses alunos e o que é necessário fazer para desenvolvê-los, o que é preciso ensinar, só aí já leva à pane total. E nós convivemos com muito mais pessoas. Então eu vejo que o desgaste dessa profissão está no volume de contato e no pouco tempo para elaboração desses contatos. (LUÍSA, entrevista de 11/05/09).

O trabalho na sala de aula é excessivamente cansativo. O professor, na sala de aula, está como que em um palco, na frente de 30 a 40 pessoas que estão observando se você está falando algo errado, medindo força, testando, tendo que identificar atitudes de indisciplinas, dar respostas rápidas. Trata-se de um trabalho muito difícil, que exige empenho e desgasta tanto em termos físicos quanto em termos emocionais. De qualquer forma, acredito que se tem que fazer bem feito o ofício. (IRENE, entrevista de 03/06/09).

O depoimento a ser apresentado expressa a angústia de uma educadora e mãe, ao perceber que o ritmo estressante da escola afeta, também, a qualidade de estudo e de vida dos alunos. Situando-se na perspectiva do capital cultural e espiritual, em detrimento do capital material, como abordado por Zohar e Marshall (2006), Mirian, professora entrevistada, marca uma posição crítica e criativa em relação aos alunos e aos próprios filhos, ao chegarem ao terceiro ano do Ensino Médio e pré-vestibular. Abaixo segue a sua posição.

Primeiro, eu acho que é muito exigente. Eu noto no terceiro ano do Ensino Médio em que eu dou aula: os meninos ficam de olheira, ficam sob tensão. Não acho que tenham que cobrar assim. Os meninos precisam de um tempo de lazer. Eu acho um absurdo, o aluno ter aula de manhã, de tarde e ter prova de noite. A gente deseja fazer uma atividade legal com os alunos do terceiro ano, mas até fica com medo. Não pode fazer, porque o terceiro ano não participa de projetos, não pode isso, não pode aquilo. São raros os alunos que ficam com lembrança agradável da escola. E tem uma coisa, todo mundo encontra o seu caminho, mais cedo ou mais tarde. O aluno vai acertar o caminho dele. Se ele não passar este ano, ele terá nova chance no próximo. Dá tempo de ele amadurecer, chegar ao ponto. Eu mesmo tenho um filho que pediu para sair da escola no segundo ano e está estudando direitinho na outra escola, vai concluir o terceiro ano lá. E, ele falou: “Mamãe, eu quero jogar basquete e não posso, porque tenho prova, porque eu tenho monitoria, porque eu tenho isso e aquilo”. E nem sabe que sentido tem isso. Meu outro filho resolveu fazer gastronomia, e já está trabalhando em um restaurante em Belo Horizonte. Está se sentindo bem e está ganhando o dinheirinho dele. E ficava naquela pressão toda, até quando resolveu sair para o intercâmbio. Os filhos da gente, os alunos têm que ver

valorizada sua inteligência múltipla. Não é porque o menino não tenha perfil de Federal que eu vou ficar obrigando meu filho a ficar lá, como acontece com muitos pais, que obrigam os filhos ficarem. E vem, ainda, a escola, por cima, com suas imposições, e fica aquele tanto de gente, lá, infeliz. Para alguns alunos a situação é tranquila, mas nem todos têm esse perfil. Eu acho que o que está por trás não é uma questão de estudo, mas de clientelismo. E, depois, Federal não é tudo! (MIRIAN, entrevista de 21/05/09).

Em termos de políticas institucionais de prevenção ao presenteísmo e ao absenteísmo, como se expôs no capítulo anterior, percebe-se uma preocupação efetiva por parte de algumas empresas, sobretudo, daquelas de capital aberto e globalizado. No âmbito das instituições educacionais, percebem-se ações mais voltadas para a contenção do absenteísmo, conforme evidenciado por Prefeitura (2005) e Guizoni (2002). Segundo os gestores da Escola SAC, “há uma equipe interna de prevenção, em termos de segurança e saúde, que faz um trabalho semestralmente, inclusive chamando pessoas externas, para fazerem palestra e darem orientações”. (ANA MARIA).

Todo ano trazemos os médicos da medicina Legal, que dão encaminhamento às queixas. Semestralmente, a Comissão Interna de Prevenção de Acidente traz pessoas para orientarem os funcionários. Numa dessas vezes trouxeram uma fonoaudióloga que disse que o chá e a maçã são bons para prevenir problema de voz. Como consequência, passamos a oferecer chá e maçãs no lanche dos professores. O importante é o professor cuidar de sua saúde, particularmente, da voz. (EUSTÁQUIO, entrevista de 17/06/09).

[...] Às vezes a gente se preocupa muito com a família dos alunos. E os professores? Por isso, tenho proposto, para as reuniões e atividades internas, tratar não somente de questões pedagógicas, mas, também, da qualidade de vida dos professores. Dar um tempo para falarem deles, para a gente se conhecer um pouco mais. [...] Sobretudo, quando se chega nos períodos de maior intensidade de trabalhos, como, por exemplo, nos finais de etapas, com preparação e correção de provas, organização de diários etc. Nesse período, normalmente, há maior índice de estresse, bursite e problemas de voz. (MARIANA, entrevista de 26/05/09).

Por outro lado, considera-se que a prevenção não pode se reduzir aos cuidados com a saúde. É necessário cuidar, também, das relações sociais, particularmente das relações familiares, já que problemas mal resolvidos em casa, normalmente, se refletem na escola. Luisa, docente da escola entrevistada, desenvolve um projeto de catequese familiar que envolve centenas de famílias. Nos últimos anos, ela constatou que mais de 90% dos alunos que participaram desse processo não apresentaram problemas disciplinares na escola. Esse projeto de catequese envolve encontros específicos com pais, com os filhos e com os dois juntos, além de promover encontros domésticos entre pais e filhos e momentos comunitários de celebração geral, com a participação de todos.

Apesar desse trabalho, percebe-se a complexidade da situação e dos problemas familiares, como mostra depoimento ilustrativo da professora Ana.

A cada turma são problemas mais complicados, que envolvem a família e envolve a gente. Que a escola possa ajudar esses pais, também, através de palestras, porque a gente percebe que eles não estão dando conta da tarefa de educar, estão pedindo socorro. O principal problema que vejo é o abandono dos filhos por parte dos pais. São pais que, normalmente, trabalham demais e que não conseguem dar atenção aos filhos, que ficam a mercê da televisão, de videogames. Percebe-se falta de proximidade entre pais e filhos. A gente sente que as crianças estão abandonadas à própria sorte, mesmo sendo filhos da classe média e média alta. Há, também, aqueles que não conseguem impor limites, nem fazer observar regras ou fazer combinados, que não dão conta de perceber a necessidade dos outros, devido ao individualismo exacerbado. Quando chega à escola, os chamados “príncipes e princesas domésticos, não dão conta de conviver e este processo fica muito doloroso”. (ANA, entrevista de 18/06/09).

Tanto Honoré (2005) quanto Zohar e Marshall (2006) destacam a ocorrência de um movimento internacional que reivindica melhores condições de vida e trabalho, e, principalmente, mudanças e novas perspectivas. Será que o problema centra-se, apenas, na lógica de mercado flexível, neoliberal e globalizante, no qual os trabalhadores são vítimas, ou se trata de um contexto no qual todos se tornam vítimas, inclusive os empresários e gestores? Será que todos são, apenas, vítimas ou são, também, sujeitos e protagonistas desse cenário hodierno? Até quando reinará essa lógica, protagonizada pelos gestores do capital financeiro? Onde estão os protagonistas da ética, do capital social e do capital espiritual?

05. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou a necessidade de se aprofundar nas políticas institucionais que incidem no trabalho docente, tanto no que peculiariza o ser humano, quanto no sentido mais profundo do trabalho. Trabalho este que, por um lado, traz inerente a importância do seu papel social e, por outro, os impactos sobre a vida pessoal e profissional dos professores. Afinal, deve-se considerar que os tempos pós-modernos têm sido marcados pela intensificação e pelas precárias condições salariais e de trabalho. Tendo em vista essas premissas, foram levantadas algumas questões que nortearam o desenvolvimento da investigação, dentre as quais se destacaram: em que consiste o ser humano e de que forma se pretende formá-lo na escola? Será que ele é tão diferente dos demais animais, como tem se apregoadado ao longo da história? Considerando o histórico de desentendimentos, guerras e injustiças sociais, pode-se assegurar que os códigos de comunicação e informação humanos são mais eficazes do que os códigos dos demais animais?

Que significado teria o trabalho que, segundo Marx, Bergson e Zohar, distingue os homens dos demais animais, para as suas realizações pessoais e profissionais? Que condições objetivas têm ocasionado o estresse, o mal-estar docente, o aparecimento de síndromes de etiologias variadas, que tem levado os docentes à desistência, ao absenteísmo e ao presenteísmo?

Entende-se que o ser humano é “produto” do trabalho e dos processos educativos vivenciados ao longo da vida. Ele não nasce humano nem se desenvolve em um processo natural, pois necessita aprender a ser gente e a construir sua própria existência. Portanto, a “produção” do ser humano consiste em um processo socioeducativo, no qual os docentes têm papel fundamental. Nesse sentido, pode-se dizer que, no exercício da docência, o professor se torna um “tripalium”, isto é, um instrumento que colabora para tirar a “casca grossa dos cereais”, que “lapida a pérola”, que ajuda a dar forma humana ao animal, inserindo-o no universo dos símbolos e signos, normas, leis e valores sociais, que caracterizam uma determinada cultura humana. Assim, o ser humano deve ser compreendido e contextualizado, historicamente, nos seus diferentes modos de vivenciar a cultura e as relações de produção.

Neste trabalho, buscou-se compreender como se deu, ao longo da história humana, a importante interação estabelecida entre trabalho e educação. Nessa busca, observou-se que vem predominando um processo interativo, que envolve a formação na ação e a integração do

educando na cultura familiar, socioeducacional e laboral. A diferenciação desse processo político se deve à “elite” socioeconômica, ora chamada de cidadãos plenos, ora de nobres ou burgueses, pois, para esse grupo, a educação e o trabalho se deram de modo dicotomizado, em prejuízo de uma práxis integradora. Para esses indivíduos, a escola foi criada para fornecer uma formação intelectual, dicotomizada da atividade prática e laboral. Já para as camadas menos favorecidas, assim mesmo após muitas lutas reivindicatórias, criou-se uma educação aligeirada, pragmática e teoricamente inconsistente, muitas vezes, voltada para a capacitação pontual e para o mundo do trabalho. De qualquer forma, a alguns era reservado o trabalho de caráter predominantemente intelectual e, a outros, trabalhos que, predominantemente, envolviam esforço físico e repetitivo, principalmente, na época em que predominava o paradigma taylorista-fordista.

Na atualidade, a adoção do modelo de gestão flexível, também denominado Toyotismo, ou modelo japonês, propõe disponibilizar um meio capaz de libertar o trabalhador das tarefas pesadas e rotineiras. No entanto, constata-se que, na realidade, vem ocorrendo um processo de grande intensificação do trabalho, de progressiva extinção das garantias trabalhistas e, conseqüentemente, de precarização salarial da força laboral. Nesse cenário, com a derrocada do Estado de Bem-estar Social, devido aos aportes do neoliberalismo e da globalização, buscou-se implantar o Estado Mínimo, que influenciou, principalmente, os setores sociais e, de modo perverso, a educação.

Cabe destacar que essas mudanças provocaram a passagem da lógica da produção para a lógica da estética e do consumo, na qual a identidade dos sujeitos se constrói a partir daquilo que se consome, e não do que se faz ou produz. O consumo oferece ao indivíduo a promessa da individualidade da escolha, do prazer e da visibilidade, e não mais a ética. Observa-se que muitos professores são mais consumidores do que produtores de cursos e saberes, pois vêm se tornando meros executores de planos/tarefas concebidos por outros sujeitos. E, o que é mais grave, o trabalhador do ensino, se tornou um simples executor, expropriado do seu saber, e vem perdendo, também, a autonomia do seu ofício, tornando-se, assim, um trabalhador facilmente substituível. Tudo isso colabora para a queda da remuneração e do seu prestígio social.

Na presente investigação, a concepção de trabalho refere-se à atividade humana por excelência, enquanto atividade criativa e de transformação, expressão de subjetividade, que confere sentido ao que se produz e que se constitui elemento fundante e estruturante do processo de sociabilidade humana, que dota a vida de sentido e realização. Porém, no capitalismo que se vivencia, marcado pela concepção neoliberal e pela globalização, pode-se

dizer que “a classe-que-vive-do-trabalho”, no dizer de Ricardo Antunes (2004), engloba, de modo geral, os docentes, sobretudo, os da escola básica. Tais profissionais têm sido expropriados de suas subjetividades e condenados a executar, de forma fragmentada, sem autonomia e sem controle do processo de produção, o que foi idealizado e planejado por outros, realizando, assim, uma atividade alienada, sem sentido, geradora de sofrimento e mal-estar. Esses sentimentos, por sua vez, acarretam presenteísmo, absenteísmo, a desistência da profissão e, até mesmo a morte por exaustão, como tem acontecido em casos mais extremos.

Explicita-se, porém, que não é, necessariamente, o ritmo, a falta de autonomia e a quantidade de trabalho que estressam o professor, nem mesmo o nível de remuneração, mas são, sobretudo, as relações de trabalho, que, cada vez mais, vêm se tornando menos dialógicas e pouco interativas, uma vez que só buscam os resultados, a racionalidade e a eficácia. Quando o clima é de tensão ou de competição pelo poder, sem se basear em um referencial ou paradigma ético, as possibilidades de estresse e de burnout são muito maiores, como ficou explícito nas falas de alguns docentes entrevistados neste trabalho e nas fontes bibliográficas referenciadas.

Pode-se considerar que a docência constitui uma profissão desenvolvida na interatividade entre sujeitos, na qual as relações de trabalho são intersubjetivas e contingenciadas pelas políticas institucionais. Na contemporaneidade, essa característica implica tensões e mesmo correlações de força, portanto, torna-se fundamental que a instituição tenha uma gestão democrática, que opte por uma organização do processo de trabalho escolar e que contemple a priorização de um trabalho solidário e coletivo, para que os professores possam exercer seus ofícios com a competência que lhes é requerida, e com satisfação, sem desgaste físico-emocional. O que se percebeu é que o “suporte” dado pela instituição se restringe, praticamente, à área pedagógica, apesar de ainda haver grande exigência quanto ao esforço dos docentes para o cumprimento de muitas e complexas tarefas, que se traduzem em sobretrabalho. Observou-se que, na escola SAC, ocorrem atitudes e iniciativas esporádicas para dar apoio psico-espiritual. Esse apoio consubstancia-se em momentos e espaços de compartilhamento e distensão emocional, fundamentais à saúde física e psíquica dos docentes. Considera-se que esse é um campo que merece maior atenção dos gestores escolares e, assim, indaga-se: como viabilizar aos docentes a realização de um trabalho coletivo/interdisciplinar, sabendo-se que eles não têm tempo disponibilizado pela escola para interagirem e nem mesmo espaço físico para que os encontros sejam viabilizados? Seria possível, por outro lado, constituir grupos de convivência, isto é, de compartilhamento, de reflexão, de cuidado, considerando, também, que muitos professores, trabalham em outras

escolas? A instituição reconhece a necessidade de alertar seus docentes para terem cuidado com a saúde física, psíquica e espiritual e, conseqüentemente, procurar diminuir a burocratização e a intensificação do trabalho de seus professores? Até quando instituições e os próprios profissionais da educação continuarão assistindo, passivamente, aos expressivos índices de adoecimento, de mal-estar e os níveis crescentes de absenteísmo e presenteísmo, constatados nesta e em outras pesquisas? Como construir ambientes e relações de trabalho mais saudáveis?

Paradoxalmente, no contexto atual, os professores, por um lado, são enaltecidos como os profissionais mais importantes da decantada sociedade do conhecimento, e, por outro, têm sido responsabilizados pelo fracasso escolar, sem que sejam avaliadas as condições salariais e de trabalho às quais têm sido submetidos, assim como os contextos nos quais estão inseridos. Além disso, os elevados índices de desenvolvimento tecnológico e de complexidade da organização social, o notório processo de desagregação das famílias, a inclusão de sujeitos especiais nas salas de aula, as novas tarefas a ele atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, vêm exigindo dos professores o cumprimento de tarefas intensas e complexas, que os exaurem e refletem em suas vidas pessoais e profissionais. Mesmo assim, encalacrado com tantas atribuições e responsabilidades, constata-se que esse trabalhador do ensino, anteriormente, reconhecido e tido como um dos profissionais de maior credibilidade, na atualidade, passa por um crescente processo de desvalorização social. Esse fato se deve, sobretudo, aos gestores educacionais, que não lhes atribuem o valor e mérito que merecem, enquanto herdeiros e difusores da cultura historicamente construída, e, principalmente, aos agentes da mídia, que, constantemente, os desqualificam, conferindo-lhes tanto a culpa pelos problemas e mazelas existentes no âmbito da educação nacional, quanto o baixo nível de reconhecimento e valorização social. Assim, essa crise vivenciada, na atualidade, pode ter como causas, por um lado, a anomia, fruto do individualismo tomado como paradigma existencial e, por outro, o pluralismo cultural e religioso, que fragmenta e desorienta a vida. Diante de tal realidade, pergunta-se: quais são os papéis da escola e do trabalho docente? Pode-se imputar, somente à escola, responsabilidades que extrapolam sua “missão”, como a de prevenir contra a violência e as drogas, a orientação sexual, existencial, profissional e a preservação da natureza, dentre outras? Seriam essas responsabilidades exclusivas da escola, ou elas deveriam ser assumidas e/ou compartilhadas pelas famílias, pela sociedade e pelos gestores das políticas públicas?

Após analisar as concepções de trabalho e de educação priorizadas na escola pesquisada e suas inter-relações, procurou-se adentrar na especificidade do trabalho docente, enquanto trabalho “imaterial” e essencialmente produtivo, quando exercido em uma instituição privada. Ressalta-se, também, que o trabalho docente, inscreve-se na realidade do trabalho geral, particularmente, no âmbito do setor de prestação de serviços, embora inserido no contexto de uma política pública. Como se verificou na investigação realizada, o trabalho docente se peculiariza: a) pela dimensão interativa; b) pela exigência de adaptação da conduta/desempenho dos alunos ao programa de ação, estabelecido pela instituição e seguido pelo professor; c) pelo caráter normativo da docência escolar, tendo em vista a promoção da socialização dos alunos; d) pela capacidade de estruturação e decodificação da linguagem simbólica das situações, priorizadas no cotidiano escolar; e) pela responsabilidade social conferida ao professor, tendo em vista a formação integral dos alunos; f) pela realização de tarefas múltiplas e diferenciadas de caráter educativo, mas também burocrático. Pode-se afirmar que esse conjunto de demandas e exigências torna o trabalho docente complexo, dinâmico, muitas vezes burocratizado, exaustivo, normalmente solitário e caracterizado pelas demandas de “si para si” e de “de si para os outros”, como se constatou, na investigação feita.

Em termos de dificuldades encontradas no exercício dos seus ofícios, os docentes entrevistados destacaram: a falta de respeito com as pessoas e o descaso com os materiais didáticos; a baixa motivação e a falta de concentração de muitos alunos; o desinteresse de muitos estudantes pelo estudo; a indisciplina em sala de aula; os reflexos das relações sociais agressivas e/ou violentas; os problemas ligados à anorexia, bulimia e depressão. Muitas vezes, tudo isso vem acarretando nos docentes um sentimento de impotência diante das necessidades dos alunos e, também, níveis crescentes de esgotamento emocional e profissional, resultantes, sobretudo, da frustração que sentem ao comparar os resultados desejados com os resultados obtidos.

A docência constitui uma profissão essencialmente política, que exige interação intersubjetiva, equilíbrio emocional, expectativas de retorno e comprometimento de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Por ser uma atividade que envolve alto grau de complexidade e ambiguidade, exige conciliação entre o que foi determinado e a possibilidade de flexibilização, coloca-se 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 as relações com a família, que se encontram cada vez mais esgarçadas, em uma sociedade tão sofisticada, mas carente, nos tempos hodiernos, de solidariedade e eticidade. Deve-se lembrar que os alunos, geralmente, são frutos dessa deteriorização familiar e societária.

Frente a essa situação, os docentes enfrentam conflitos e sofrem frustrações que os levam ao absenteísmo e ao presenteísmo. Caso as situações expostas não se revertam, pode-se aumentar a incidência e o agravamento do adoecimento e da desistência, como foi evidenciado nesta e em outras pesquisas realizadas.

Tendo sido analisadas a ligação entre trabalho, educação e docência, procurou-se conceituar e analisar o objeto desta investigação, a saber: o absenteísmo e o presenteísmo. Procedeu-se, inicialmente, a uma revisão da literatura disponível em nível internacional e nacional, constatando-se que, no âmbito brasileiro, existe uma série de pesquisas sobre a problemática do absenteísmo, suas causas e consequências, mas sobre a categoria presenteísmo, existem poucas investigações disponíveis. Observou-se, ainda, que as pesquisas centradas nas temáticas do adoecimento e do mal-estar docentes foram desenvolvidas com foco no absenteísmo e/ou a síndrome de desistência ou burnout. Sendo assim, decidiu-se, nesta investigação, priorizar o foco do presenteísmo, por considerar que, em uma instituição particular, esse fenômeno se faz mais frequente do que o absenteísmo. Em síntese, averiguou-se que, na escola pesquisada, o somatório de ausências é muito baixo, situando-se entre 4 a 8 faltas mensais, considerando o universo de docentes da escola.

Ao investigar a realidade do presenteísmo no contexto de um mercado flexível e em constante câmbio, movido pelo crescente nível de exigência dos consumidores e pelo acirramento da concorrência, frequentemente desleal, percebeu-se que, também, os trabalhadores das organizações sofrem problemas semelhantes aos dos trabalhadores do ensino, como, por exemplo, o estresse decorrente do aumento do ritmo do trabalho e das incertezas inerentes à continuidade de seu emprego/trabalho, o que os vêm levando a variados problemas de saúde decorrentes, sobretudo, do presenteísmo e da sobrecarga de tarefas às quais são submetidos. Nesse cenário, também os empresários se sentem estressados, tendo em vista os compromissos com pagamento de empregados, de fornecedores, de impostos e com a questionável qualidade dos serviços realizados. Logo, conclui-se que o modo e as relações de produção atuais afetam a qualidade de vida de todas as categorias profissionais. Por isso, deve-se perguntar: até quando a humanidade estará sob o jugo do capital financeiro? Será possível reverter essa situação, tomando, como referência, os capitais social, cultural e espiritual ou, em outros termos, adotando-se referenciais éticos e ecológicos? O movimento “Devagar”, citado por Honoré (2005), propõe menos trabalho e a busca de um trabalho desacelerado para sobrar tempo para a família, os amigos, o lazer, a cultura, isto é, para se ocupar com as demais dimensões da vida, visando fazer com que o trabalho não esteja em contraposição a ela, mas seja um tempo significativo e gratificante da vida, no qual exista

espaço para interação e cooperação, maior realização profissional e menos adoecimento e mal-estar.

Na escola SAC, particularmente, evidenciou-se o nível de intensificação do ritmo de trabalho e a prática do presenteísmo, o que afeta, diretamente, a qualidade de saúde e vida pessoal, familiar e social dos professores. Mesmo se tratando de uma escola que possui o melhor nível salarial do município de Contagem, percebeu-se que a maioria dos professores trabalha em dois ou três turnos, sendo que muitos deles ultrapassam 44 horas de magistério na sala de aula, além das tarefas extra-classe, do trabalho doméstico e dos cuidados com os filhos, questões essas que atingem, principalmente, as professoras. Como falar de qualidade de vida em uma situação dessas? Que razões poderiam justificar a opção por jornadas de trabalho tão intensas? Seria possível romper com essa lógica perversa que promove frustração, mal-estar e adoecimento?

Os sujeitos entrevistados na escola SAC destacaram a importância do estabelecimento de um “bom” clima institucional e de um adequado relacionamento entre os diferentes atores escolares como contraponto ao estresse, provocado pela intensificação do trabalho e por eventuais conflitos interpessoais, comuns em uma profissão, essencialmente, interativa. Quando se observa, atentamente, a ação dos diferentes processos grupais, constata-se que as instituições e os grupos adquirem a fisionomia de sua direção ou de seus gestores. E esse fato não foi diferente no Colégio SAC, como foi percebido nos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Nas entrevistas realizadas com os docentes da instituição SAC, ficou explícita, também, a dimensão vocacional e missionária do trabalho docente ali desenvolvido. Percebeu-se que os professores procuraram resgatar antigas características inerentes ao magistério e fazer delas uma “bandeira” para o reconhecimento da importância do trabalho docente, reivindicar melhores políticas institucionais, sobretudo, salariais, além de buscar a valorização por parte da comunidade educativa e dos pais. Sentir-se vocacionado e comprometido não é o mesmo que realizar uma prática de trabalho gratuito ou mal remunerado. Não se pode esquecer de que os professores são trabalhadores do ensino, responsáveis pela formação competente de sujeitos, nos âmbitos teórico e prático, e por suas inserções sociais e produtivas. O trabalhador que confere um sentido mais profundo ao seu trabalho, certamente, confere maior empenho e qualidade à sua prática laboriosa e pode proporcionar um melhor sentimento de realização, uma maior capacidade de lidar com as adversidades do dia-a-dia, e, possivelmente, menores índices de estresse e adoecimento.

Considerando o objeto especial desta investigação, o presenteísmo, procurou-se entender as razões pelas quais os docentes comparecem ao trabalho, mesmo doentes. Assim, durante o desenvolvimento da pesquisa, foram pontuadas as seguintes explicações: sentimentos e posturas que levam ao comprometimento e à responsabilidade, considerando não só o propósito buscado por uma instituição particular e confessional, mas também os alunos e suas famílias; a responsabilização e o controle ostensivo para que se obtenham excelentes resultados educacionais, por parte dos pais e dos gestores; o medo que os docentes sentem de serem preteridos e/ou demitidos. Além disso, os dados coletados identificaram alguns dos motivos que vêm contribuindo para o adoecimento dos professores, dentre os quais se destacam: a sobrecarga de trabalhos, a intensificação do ritmo laboral, o estresse e o desgaste emocional.

Devido à limitação de tempo e às metas definidas para o desenvolvimento desta pesquisa, não foram investigados os índices de presenteísmo, tanto do corpo administrativo da instituição quanto dos alunos, particularmente daqueles que estão concluindo o Ensino Médio e preparando-se para o vestibular. Para uma melhor compreensão desse aspecto, seria necessário propor outra investigação, que buscasse apontar as consequências dos altos índices de estresse e de presenteísmo na vida pessoal e profissional dos docentes. Para isso, poderiam ser colocados outros questionamentos, como: em que proporção o estresse aumentou, em termos de probabilidade de ocorrências de conflitos, no meio familiar, na sociedade, nos grupos de amigos, nos relacionamentos com os alunos, ou mesmo com os colegas e gestores da escola? Em que proporção esses fatores relatados afetam a qualidade da prática docente? Em que medida eles atingem a qualidade de vida pessoal e familiar?

Dada a complexidade e a gravidade da ocorrência do presenteísmo, identificado nesta investigação, percebeu-se que é necessário programar medidas alternativas de cuidado com os profissionais da educação, particularmente os docentes, que se desgastam com o estresse profissional e com a falta de reconhecimento social, institucional, dos pais e mesmo por parte dos sindicatos da sua categoria. Constatou-se que, quando se tem algum tipo de apoio, ele é muito marcado pelo caráter individual ou esporádico. Contudo, nas organizações, diferentemente das escolas, são crescentes as práticas de meditação para desacelerar a mente e poder alternar a mente racional e veloz, com a mente intuitiva e lenta, minimizando o estresse e favorecendo a concentração. Nessa perspectiva, é importante integrar corpo, mente e espírito.

Quando se trata de produção intelectual, um dos grandes desafios é trabalhar no tempo justo e sem pressão, proporcionando um tempo ativo de aquecimento e de maturação, de tal

modo que intuição e razão possam se unir, agilizando e “lubrificando” o processo de construção do conhecimento. Por exemplo: dez minutos apenas é suficiente para uma alongada e para se tomar um suco ou café e, ainda, respirar um ar fresco, pois se observa que esse tempo despendido pode fazer toda a diferença na atividade laboral. Mesmo enquanto se trabalha, é possível alongar os pés, mãos, pescoço etc. Trata-se de uma conscientização, de um hábito e da capacidade de escuta do corpo. Os entrevistados deixaram transparecer que essa consciência de cuidado com o corpo, que “fala”, ainda é pequena.

Outros fatores importantes, que podem trazer resultados positivos são: aprender a planejar o dia e o tempo, e não deixar que questões emergentes, inesperadamente, violentem o cotidiano dos trabalhadores; planejar as atividades ou as produções requeridas, para que não se tenha retrabalhos desnecessários. Criando-se o hábito de planejar, com antecedência, é possível escolher o dia e as horas oportunas e mais favoráveis para a realização de determinada tarefa e/ou atividade. Em linguagem metafórica, é possível estabelecer um processo de concepção, gestação e parto. Aí, pode-se até levantar de madrugada ou avançar no horário de sono, não por pressão do tempo, mas por entrar, metaforicamente, em processo de parto. Conseqüentemente, chegado o nascimento, e estabelecidos os cuidados primários com a “cria”, o ex-parturiente poderá deleitar-se e “lamber” a cria, confortavelmente, no período de “resguardo”. O processo de produção se assemelha a isso e é, também, semelhante ao deslocamento em um trânsito lento: a correria e o estresse gerados para se chegar ao destino, com 2 ou 3 minutos de antecedência, não compensam os prejuízos causados pelos mesmos. Por isso, é mais adequado planejar o percurso e o tempo, antecipadamente, e agir, integrando serenidade, intuição e racionalidade.

A rede de intercâmbio virtual de informações, à qual o mundo está conectado, pode se tornar, progressivamente, uma rede de saber, de solidariedade, de promoção da ética, da vida e do bem comum e, também, ser o *locus* da mobilização social contra a exploração e a alienação dos sujeitos. Usando a consciência e o bom senso, pode-se reduzir o índice de ruídos nos ambientes de trabalho e nos espaços escolares, assim como diminuir o número de alunos em sala; encontrar uma saída para mediar as determinações institucionais e o espírito de iniciativa e criatividade dos trabalhadores, especialmente os do ensino; buscar uma maior interação e cooperação entre os docentes; melhorar o clima institucional/organizacional, para que ele viabilize menor índice de adoecimento e maior satisfação. A constituição de grupos de apoio social, nos quais os educadores possam compartilhar experiências, sentimentos, dores, desejos, expectativas, através da prática da solidariedade e ajuda mútua, certamente aliviaria o estresse, proporcionaria um melhor nível de sistematização dos conhecimentos e possibilitaria

a superação dos desafios pessoais e grupais, que poderiam levar a uma melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, em termos desta pesquisa, diminuir o mal-estar docente, a ocorrência de síndromes e o aumento do absenteísmo e, sobretudo, do presenteísmo do corpo docente.

Para finalizar, sugere-se, também, a realização de pesquisas que tenham como objetos: a ocorrência do presenteísmo em instituições de nível superior, fazendo uma correlação entre as públicas e as privadas; uma análise do presenteísmo e do absenteísmo, tendo em vista questões ligadas ao gênero/sexo; realizar uma verificação dos prejuízos financeiros e pedagógicos, decorrentes da ocorrência do presenteísmo e do absenteísmo, em uma dada instituição escolar e as conseqüências do presenteísmo para a vida familiar e social.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é o trabalho**. 6ª ed. 8ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos nº 171).

ALTOÉ, Adailton e DEBONA, Aparecida. **Fábulas e parábolas: aprendendo com a vida**, parte 1 e 2. 4ª ed. São Paulo: Paulus, 2006.

ALVES, M. **Causas do absenteísmo na enfermagem: uma dimensão do sofrimento no trabalho**. 1996. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo - Escola de Enfermagem.

ALVES, Vanessa Aparecida e CUNHA, Daisy Moreira. Trabalho docente na escola privada. In: **Extra-Classe, Revista de Trabalho e Educação: educação, tecnologias digitais e trabalho docente**. Ano 1, nº 1, vol. 2, ago.2008. SINPROMinas, p.106-127. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/484.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

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. set/dez. 2007, pág. 5-9.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº. 87, p.335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 26 nov. 2008.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira. (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p.75-86.

ARAÚJO, Tânia Maria de et al. Processo de desgaste da saúde dos professores. **Revista Textual**, outubro de 2003. Disponível em: www.sinproba.org.br/saude/doc/revista_-_textual_rs_saude_e_trabalho_docente.pdf. Acesso em: 16 jun. 2008.

ARECHAVALETA, Fernanda. O Fantasma do presenteísmo. **Revista AMANHÃ**, Edição 240, Março de 2008. Disponível em: <http://amanha.terra.com.br/edicoes/240/capa01.asp>. Acesso em: 06 mai. 2008.

ARISTÓTELES. **A política**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal nº 16. São Paulo: Escala. (s.d.).

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional de ensino? In: Vilela, M. A. **Tempos e Espaço de Formação**. Chapecó: Argos, 2003, p.103-118.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto imagens. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

BARROS, Maria Elizabeth et al. Saúde e trabalho docente: a escola como produtora de novas formas de vida. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, Vol. 5, nº 01, mar-jun. 2007. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 04 jun. 2008.

BELLONI, Maria Luiza. Tecnologia e formação de professores: rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, nº 65, ano XIX, dezembro, 1998, p. 143-162.

BENDASSOLLI, Pedro Fernando. **Trabalho e identidade em tempos sombrios**: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2007.

BERGUER, Peter L. **O dossel sagrado**: elementos para uma teoria sociológica da religião. São Paulo: Paulus, 1985.

BERGSON, Henri. “A evolução criadora”. In: **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BERRO, Diego. Qualidade de vida e produtividade. **Brasil Escola**. 2007. Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/economia-financas/qualidade-vida-produtividade.htm>. Acesso em: 09 jun. 2008.

BERTA, Ruben. Estado tem mais de 5 mil professores doentes. **O Globo**. Rio de Janeiro, 01 jun. 2008, p.22.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**, Vol. I: Hospitalidade: direito de deveres de todos. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosádico da língua portuguesa**. 8ª vol. São Paulo: Saraiva, 1967.

BUENO, Belmira Oliveira; LAPO, Flavinês Rebolo. Evasão docente e abandono da profissão: um estudo com professores do magistério público do Estado de São Paulo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 23, v.2, n.42, p. 30-42. 2001.

CAMPOS, Eugenio Paes. **Quem cuida do cuidador**: uma proposta para os profissionais de saúde. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CAMPOS, Gioconda Machado. **Absenteísmo docente na rede municipal de Belo Horizonte**. 2006. Exame de qualificação para o Doutorado. Faculdade de Educação da UFMG.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**. v.7, n.1. Maringá ene./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 08 nov. 2008.

CHAMBEL, Maria José. O Stress na profissão professor. **Proformar**, Edição nº 7, jan. 2005. Disponível em: http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_2.htm. Acesso em: 11 jun. 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

COUTINHO, Carlos Néelson. **Marxismo e política**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

CODO, Wanderley. Um diagnóstico do trabalho (Em busca do prazer). In: TAMAYO, A.; CODO, W.; BORGES, J.E. (orgs.). **Trabalho, organização e cultura**. Campinas: Autores Associados, 1997.

COLLIN, Denis. Compreender Marx. Petrópolis: Vozes, 2008

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 em Meio Ambiente e Sustentabilidade) - Centro Universitário de Caratinga - UNEC - Caratinga. Disponível em: www.bibliotecadigital.unec.edu.br/ojs/index.php/unec03/article/view/289/365. Acesso em: 12 jun. 2008.

CURY, Carlos R. Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios in: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.18, n.2, jul./dez. 2002, p.163-174.

CURY, Carlos R. Jamil. O público e o privado na educação contemporânea: tendências e posições. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº.81, mai.1992.

DEFINA-IQUEDA, Adriana Pereira. **Auto-percepção da voz e interferência de problemas vocais**: um estudo com professores da rede municipal de Ribeirão Preto/SP. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Medicina Social) – Universidade de São Paulo - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto.

DELCOR, Núria Serre et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da Rede Particular de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia**. Cad. Saúde Pública, vol.20, no.1. Rio de Janeiro Jan./Fev. 2004. Disponível em: http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2004000100035. Acesso em: 11 jun. 2008.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. **O trabalho docente e a questão da autonomia**: um estudo a partir das percepções de professores sobre seus ciclos de vida profissional. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DiasRL_1.pdf. Acesso em: 03 nov. 2008.

DIRETORA. **Jornal do “SAC”**, ano XX, nº 81, fev. a mai. de 2009, p.01.

DIRETORA DA ESCOLA. **Home Page Institucional**. Acesso em: 12 mai. 2009.

DOYLE, W. Classroom organizations and management. In: WITTROCK, M.C. (dir.). **Handbook of research on teacher education**. Nova York: MacMillan, 1986, p.392-431.

EDUCACENSO. Minas Gerais: estudo do professor – censo escolar da educação básica 2007. disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/graficos_minas_gerais.xls. Acesso em 20 ago. 2009.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAVA, Luiz Roberto G. **Absenteísmo e presenteísmo**. 2006. Disponível em: <http://babadecamelos.blogspot.com/2006/05/absentesmo-e-presentesmo-dr.html>. Acesso em: 09 jun. 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4ª ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, Rodolfo. **O professor invisível**: imaginário, trabalho docente e vocação. Rio de Janeiro: Quarter, 2003.

FIDALGO, Fernando Selmar Rocha e OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Observatório do trabalho docente**: relatório de pesquisa. 2009.

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

FONTOURA, Daniele dos Santos et al. **Buscando sentidos do trabalho**. (s.d.). Disponível em: <http://www.anicleide.com.br/sentidosdotrabalho.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2008.

FRIEDMAN, G. **The anatomy of work**. London: Heinemann, 1961.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá (correds.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GRAMSCI, Antonio. "The formation of intellectuals". In: **The modern prince and other writings**. Lawrence e Wishart: Londres, 1957.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. v.31, n.2, p.189-199. São Paulo, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000200003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04 jun. 2008.

GHIZONI, Liliam Deisy. **Absenteísmo e plantão pedagógico no Instituto Estadual de Educação**. 2002. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0368.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2008.

GOROVISK, Brett. **Presenteism' costly for business according to Survey**. 2008. Disponível em: www.contingencyplanning.com/articles/57465/ - 33k. Acesso em: 11 jun. 2008.

GRATIVOL, Kariny. Jornada sem fim. **Criativa**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2008. Disponível em: <http://revistacriativa.globo.com/Criativa/0,19125,ETT917427-4241,00.html>. Acesso em: 09 jun. 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HACKMAN, J. R.; OLDFHAM, G. R. Motivation through the design of work: test of a theory. **Organizational Behavior and Human Performance**, v. 16, p. 250-279, 1976.

HARGREAVES, A. **Changing teachers, chanching times**: teachers1 work and culture in the postmodern age. Londres: Cassell. 1994.

HONORÉ, Carl. **Devagar**: como um movimento mundial está desafiando o culto da velocidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HUBERMAN, Michael. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NOVOA, Antônio (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

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

LABOISSIÈRE, Paula. Doenças e acidentes de trabalho custam até R\$ 40 bilhões, estima diretor da Previdência. **Agência Brasil**. 2007. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/11/20/materia.2007-11-20.0166319300/view>. Acesso em: 15 jun. 2008.

LADRIERE, Jean. **A Articulação do sentido**. São Paulo: Editora EPU/EDUSP, 1997.

LEGAL, Carlos. **A energia e não o tempo é seu recurso mais precioso. Uma reflexão para melhorar o desempenho na vida**. Associação Brasileira de Qualidade de Vida. São Paulo. Disponível em: <http://www.abqv.org.br/artigos.php?id=49>. Acesso em: 12 mai. 2008.

LEITE, Nádia Maria Beserra. **Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. Dissertação (Mestrado em Psicologia). 2007. 168f. Orientador Wanderley Codo. Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

LEITE, Nádía Maria Beserra. **Síndrome atinge 15% dos professores.** Disponível em: <http://www.secom.unb.br/bcopauta/saudedotrabalhador7.htm>. Acesso em : 18 jun. 2008

LLERA, Jesús Beltran. **A sociedade em rede.** (s.d.) Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/index.cfm?pg=internet_e_cia.informatica_principal&id_inf_escola=664. Acesso em: 08 set. 2008.

LEMOS, Zirlene. **Absenteísmo e doenças dos trabalhadores da saúde em estudo.** 2007. <http://www.medicina.ufmg.br/noticias/?p=689>. Acesso em: 15 jun. 2008.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil.** 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora EPU, 1996.

LUDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v.25, n° 89, set/dez, 2004, p. 1159-1180.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANUAL DO EDUCADOR: Colégio SAC. (s.d).

MARCHI, Ricardo de. **Saudável lucro.** 2002. Disponível em: http://vocesa.abril.uol.com.br/aberto/online/012002/364_1.shl. Acesso em: 11 jun. 2008

MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zohar, 1967.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso:** instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARX, Karl. **O capital.** 1867. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/index.htm>. Acesso em: 24 nov. 2008.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W.B.; LEITER, M. **Job burnout.** Annual Review of Psychology, 52. 2001.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. **Revista Theomai**, nº 15, 1º sem 2007. Disponível em: http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO15/ArtMeszaros_15.pdf. Acesso em: 26 nov. 2008.

MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. ERA – **Revista de Administração de Empresas**. V.41, nº 3, São Paulo, jul/set 2001. p. 08-19. Disponível em: <http://www.poprh.com.br/clientes/poprh/adm/arquivos/arqs/arq%5B10%5D%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2008

MIGUEL, D. S. **O trabalho temporário no Magistério Público Estadual de Santa Catarina**. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

MITRA, Sukanya. **Managing absenteeism and presenteeism in the workplace: Best practices revealed. Keep an eye on morale**. 2008. Disponível em: http://www.cpa2biz.com/Content/media/PRODUCER_CONTENT/Newsletters/Articles_2008/Careers/Workplace.jsp. Acesso em: 11 jun. 2008.

MONDIN, Battista. **O Homem, quem é ele?** Elementos de antropologia filosófica. 10ª ed. São Paulo: Paulus, 1980.

NISHIDA, Eduardo; OLIVEIRA, Irene L. de; NIRO, Tais. **Lenovida: programa de qualidade de vida**. Campinas: Editora INICAMP, 2007. Disponível em: www.unicamp.br/fef/espec/hotsite/gqve/TCC_GustavoNishidaIreneTais.pdf. Acesso em: 18 jun. 2008.

NEGREIROS, Paulo Roberto Vidal de. **A seriação enquanto organização dos tempos escolares na rede privada de ensino de Belo Horizonte**. 2004. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. Belo Horizonte. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_NegreirosPR_1.pdf. Acesso em: 05 nov. 2008.

NORONHA, Maria Márcia Bicalho; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. O sofrimento no trabalho docente: o caso dos professores da rede pública de Montes Claros – Minas Gerais. **Revista Trabalho, Educação, Saúde**, Vol. 6, nº 01, mar-jun. 2008, p. 65-85. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/>. Acesso em: 04 jun. 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. (Orgs). **O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.217-233.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**. Porto Alegre: n. 4, 1991, p.109-134.

OGATA, Alberto. **O inimigo oculto da produtividade**. (s.d.). Associação Brasileira de Qualidade de vida. São Paulo. Disponível em: <http://www.abqv.org.br/artigos.php?id=53>. Acesso em: 09 mai. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Restruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, V. 25, nº 89, set/dez, 2004, p. 1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino de Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (org.). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008, p.83-100.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Trabalho: história, concepções, pressupostos e sua relação com a educação**. 2008. (Texto Monográfico não publicado).

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

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.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-Reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. **Padrão PUC Minas de normalização**: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.pucminas.br/biblioteca>. Acesso em 22 de maio de 2008.

PREFEITURA ajusta tempo de licença de curta duração. Prefeitura Municipal de São Paulo, 2005. Disponível em: http://www2.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sec/gestao_publica/2005/10/0006. Acesso em: 12 mai. 2008

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social democracia**. São Paulo: Cia das letras, 1982.

QUICK, T.C.; LAPERTOSA, J.B. Análise do absentismo em usina siderúrgica. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 18, n. 69, p. 65-70, 1982.

REIS, Eduardo J. F. Borges dos. et al. Docência e exaustão emocional. **Educação e Sociedade**, vol.27, no.94, Campinas, Jan./Abr. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000100011&nrm=iso&lng=en&tlng=en. Acesso em: 11 jun. 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, Rio de Janeiro, jan./abr. 2007.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 04 jun. 2008.

ROSELLÓ, Francesc Torralba i. **Antropologia do cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SADER, E. A refundação do Estado e da política. In: Novaes, A. **A crise do Estado-nação**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. **Gênese do pensamento único em educação: franciscanismo e jesuitismo na história da educação brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Jan./Abr. 2007, v. 12, n° 34, p. 152-165.

SAVIANI, Demerval. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Atores Associados, 2004.

SCHUWARTZ, Y. **Expérience et connaissance du travail**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

SISTEMA “SAC” DE AVALIAÇÃO: Relatório de 2008. Colégio SAC, 2008.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As Transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão professor? In: LESSARD, Claude e TARDIF, Maurice. (Orgs). **O ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.255-277.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar in: **Teoria e Educação**, n° 6, 1992, p.68-96.

VASCONCELOS, Ana Cláudia Leal. **A situação de trabalho e saúde mental de professoras da primeira fase do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de João Pessoa**. 2005. 231f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

VEIGA, Cinthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VILLA, Eliana Aparecida; ARANHA, Antônia V. S. Os saberes e valores do trabalho em saúde: uma lacuna a ser investigada. **Educação & Tecnologia**, v. 12, p.50-53, 2007. Disponível em: <http://www2.cefetmg.br/dppg/revista/index.html>: Acesso em 30 out. 2009.

Warner, Jennifer. **Sick workers at work worry employers: more people showing up sick for work, raising concern among employers.** 2006. Disponível em: www.webmd.com/cold-and-flu/news/20061201/sick-workers-at-work-worry-employers - 82k. Acesso em: 11 jun. 2008.

ZARAGOZA, J..M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** 3ªed. Bauru: Editora EDUYSC, 1999.

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. **Capital espiritual: usando as inteligências racional, emocional e espiritual para realizar transformações pessoais e profissionais.** Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

ZOHAR, Danah. **O ser quântico: uma visão revolucionária da natureza humana e da consciência física, baseada na nova física.** 14ª ed. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

XIMENES, Sérgio. **Dicionário da língua portuguesa.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

TRABALHO DOCENTE: ABSENTEÍSMO E PRESENTEÍSMO

Fomento: CAPES/PROSUP

Prezado/a professor/a,

Muito obrigado pela sua participação. Ela é muito importante e valiosa para nós. As respostas dadas são CONFIDENCIAIS. Asseguramos que não identificaremos a instituição nem os sujeitos que responderam os questionários.

QUESTIONÁRIO	
1. Qual é o Município e o Bairro de sua residência?	2. Sexo a. <input type="checkbox"/> feminino b. <input type="checkbox"/> masculino
3. Idade a. <input type="checkbox"/> até 24 anos; b. <input type="checkbox"/> de 25 a 35 anos c. <input type="checkbox"/> de 35 a 45 anos d. <input type="checkbox"/> de 45 a 55 anos e. <input type="checkbox"/> de 55 a 65 anos f. <input type="checkbox"/> mais de 65 mais	4. Estado Civil a. <input type="checkbox"/> casado (a) b. <input type="checkbox"/> divorciado (a) c. <input type="checkbox"/> separado (a) d. <input type="checkbox"/> solteiro (a) e. <input type="checkbox"/> união estável/amasiado/a f. <input type="checkbox"/> viúvo (a)
5. Você tem filhos? Quantos? a. <input type="checkbox"/> Não b. <input type="checkbox"/> Sim: <input type="checkbox"/> 1 filho/a <input type="checkbox"/> 2 filhos <input type="checkbox"/> 3 filhos ou mais	6. Nível de formação (marque a última formação): a. <input type="checkbox"/> Licenciatura / Graduação b. <input type="checkbox"/> Especialização: Latu Sensu / MBA c. <input type="checkbox"/> Mestrado d. <input type="checkbox"/> Doutorado
7. Em qual(is) nível(eis)/modalidade(s) de ensino você atua? (marque mais de uma alternativa se for o caso). 7.1. Nesta escola 7.2. Em outras escolas a. <input type="checkbox"/> Educação Infantil a. <input type="checkbox"/> Educação Infantil b. <input type="checkbox"/> Series iniciais do EF b. <input type="checkbox"/> Series iniciais do EF c. <input type="checkbox"/> Séries finais do EF c. <input type="checkbox"/> Séries finais do EF d. <input type="checkbox"/> Ensino Médio d. <input type="checkbox"/> Ensino Médio e. <input type="checkbox"/> Educação especial e. <input type="checkbox"/> Educação especial f. <input type="checkbox"/> EJA f. <input type="checkbox"/> EJA g. <input type="checkbox"/> Ed. profissional g. <input type="checkbox"/> Ed. profissional	8. Há quanto tempo você está na regência? 8.1. Nesta escola 8.2. Em outras escolas a. <input type="checkbox"/> menos de 4 anos. a. <input type="checkbox"/> menos de 4 anos. b. <input type="checkbox"/> de 4 a 6 anos. b. <input type="checkbox"/> de 4 a 6 anos. c. <input type="checkbox"/> de 7 a 25 anos. c. <input type="checkbox"/> de 7 a 25 anos. d. <input type="checkbox"/> de 25 a 35 anos. d. <input type="checkbox"/> de 25 a 35 anos. e. <input type="checkbox"/> de 35 a 40 anos. e. <input type="checkbox"/> de 35 a 40 anos. f. <input type="checkbox"/> a mais de 40 anos. f. <input type="checkbox"/> a mais de 40 anos.
9. Se você desempenha outra atividade na área educacional, assinale em que Rede(s) de Ensino. a. <input type="checkbox"/> Municipal b. <input type="checkbox"/> Estadual c. <input type="checkbox"/> Federal d. <input type="checkbox"/> Particular	10. Em quantos turnos você trabalha? a. <input type="checkbox"/> 1 (um) turno b. <input type="checkbox"/> 2 (dois) turnos c. <input type="checkbox"/> 3 (três) turnos

<p>27. Como você avalia a gestão nesta escola</p> <p>a. <input type="checkbox"/> autoritária</p> <p>c. <input type="checkbox"/> democrática</p> <p>b. <input type="checkbox"/> indiferente</p> <p>d. <input type="checkbox"/> permissiva</p>	<p>28. Na sua opinião, as relações de trabalho e o clima organizacional, nesta escola, se caracterizam por:</p> <p>a. <input type="checkbox"/> burocracia e impessoalidade</p> <p>b. <input type="checkbox"/> diálogo e entendimento</p> <p>c. <input type="checkbox"/> intensificação do trabalho e autocracia</p> <p>d. <input type="checkbox"/> intolerância e desentendimento</p>
<p>29. Enumere, em ordem de prioridade, suas aspirações como trabalhador da educação.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Conquista de melhores condições salariais e de trabalho</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Maior intercâmbio entre os colegas</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Possibilidades maiores de qualificação e titulação acadêmicas</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Reconhecimento social e institucional</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual (is)?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p>30. Enumere, em ordem de prioridade, os fatores que vêm impactando seu trabalho como docente.</p> <p>a. <input type="checkbox"/> Apatia geral dos alunos</p> <p>b. <input type="checkbox"/> Crise de sentido e desesperança frente ao futuro</p> <p>c. <input type="checkbox"/> Crise financeira internacional</p> <p>d. <input type="checkbox"/> Falta de autonomia para exercer a criatividade</p> <p>e. <input type="checkbox"/> Intensificação crescente no ritmo de trabalho</p> <p>f. <input type="checkbox"/> Mudanças impostas pelos gestores das Políticas Educacionais</p> <p>g. <input type="checkbox"/> Não conseguir atender às demandas sociais</p> <p>h. <input type="checkbox"/> Outro(s). Qual (is)?</p> <p>.....</p>

Responda as questões abaixo, marcando com um X num dos números compreendidos entre 1 a 4. Se a sua realidade corresponde, plenamente, com a afirmativa da esquerda, marque o número 1; se a sua realidade corresponde plenamente à afirmativa da direita, marque 4; se está tendendo para a esquerda, marque 2 e se estiver tendendo mais para a direita marque o número 3.

31. Comecei trabalhar como professor porque não consegui um trabalho que me remunerasse melhor.	1 2 3 4	31. Comecei a trabalhar como professor porque gosto de lecionar e possibilitar que os alunos se apropriem do conhecimento.
32. Apesar dos desafios colocados pela educação, vejo sentido no que faço e invisto no meu aprimoramento profissional.	1 2 3 4	32. Não vejo muito sentido no que faço nem motivação para continuar a estudar, porque a garotada não quer saber de estudar.
33. A intensificação do trabalho docente na escola é cada vez maior e, conseqüentemente, os professores se tornam estressados e com sintomas de adoecimento e “mal-estar”.	1 2 3 4	33. A intensificação do trabalho aumentou, mas o ambiente da escola se peculiariza pela colaboração, amizade e trabalho coletivo, o que ameniza o “mal estar” e os sintomas de adoecimento.
34. O ambiente de trabalho é muito bom. Há espaço para compartilhar experiências e desafios, angústias e esperanças.	1 2 3 4	34. O ambiente de trabalho aqui na escola é muito ruim. Ninguém respeita ninguém. Cada um se vira como pode.
35. A relação entre os professores e destes com a coordenação é muito ruim e prejudica o desempenho profissional.	1 2 3 4	35. A relação entre os professores e destes com a coordenação é muito boa e favorecer o desempenho profissional.
36. A direção da escola faz uma gestão autoritária e privilegia um pequeno grupo de professores a ela ligados.	1 2 3 4	36. A direção da escola opta por uma gestão democrática, motivando a participação e atendendo bem aos docentes, funcionários e alunos.

37. As reuniões pedagógicas são muito proveitosas, pois partem dos interesses e necessidades dos professores e incentivam suas participações.	1 2 3 4	37. As reuniões pedagógicas não levam em conta os interesses/necessidades docentes, sendo planejadas verticalmente e visam, sobretudo, temas administrativo-burocráticos.
38. Quando tenho problemas sérios a resolver em casa, falto ao trabalho e vou resolvê-los.	1 2 3 4	38. Com frequência, venho trabalhar muito preocupado/a por causa de problemas sérios de âmbito familiar.
39. Eu nunca compareço à escola fora do meu horário específico de trabalho e ainda costumo chegar atrasado/a.	1 2 3 4	39. Com frequência eu compareço à escola fora do meu horário de trabalho, para realizar atividades diversas.
40. Apesar de ter, às vezes, alguns problemas de saúde, não falto ao trabalho.	1 2 3 4	40. Já faltei ao trabalho várias vezes por causa de problemas de saúde e todo ano recorro a licenças médicas.
41. Nesta escola não é desenvolvido trabalho preventivo em termos de qualidade de vida e promoção de saúde.	1 2 3 4	41. Nesta escola é feito um trabalho de prevenção e promoção de saúde e qualidade de vida.
42. A escola oferece formação continuada, mas, geralmente, as temáticas não me interessam.	1 2 3 4	42. A escola está oferecendo um processo de formação continuada que atende às nossas expectativas.
43. Enfrentamos muitos problemas de indisciplina na escola. Os alunos não respeitam mais os professores.	1 2 3 4	43. A disciplina na escola é muito boa. Os alunos participam bem e respeitam a autoridade dos professores.
44. O índice de agressão entre os alunos é muito baixo. As desavenças são logo contornadas e resolvidas com base no diálogo.	1 2 3 4	44. Há um elevado índice de violência na escola. As agressões, na maioria das vezes, são de ordem verbal, mas ocorrem, também, agressões físicas.
45. Nesta escola predomina um clima amistoso entre alunos e professores. Eventuais conflitos são resolvidos pela coordenação.	1 2 3 4	45. Nesta escola verifica-se um clima de insegurança. Vários professores já foram ameaçados e até agredidos.
46. As interferências dos pais, do meio social e da Mídia prejudicam o desenvolvimento do processo educativo.	1 2 3 4	46. As interferências dos pais, do meio social e da Mídia favorecem a integração social da escola e o desenvolvimento do processo educativo.
47. As interferências constantes dos gestores e coordenadores nas atividades dos professores diminuíram sua autonomia e prejudicam a prática docente.	1 2 3 4	47. A interferência dos gestores e coordenadores no planejamento das atividades dos professores colaboram para o bom desempenho da prática docente.
48. Eu não participo dos momentos de festa e celebração da comunidade educativa porque já trabalho demais e não tenho nada a ganhar com eles. Não vejo sentido nem relação entre meu trabalho e esses encontros.	1 2 3 4	48. Sempre que posso, participo dos encontros festivos e celebrativos, oferecidos pela escola, porque são momentos de gratuidade, convivência e comemoração das conquistas comuns. Vale a pena participar!
49. Participo dos encontros de formação continuada oferecidos pela escola por causa das horas extras e a escola não faz mais do que a obrigação em fazer este investimento.	1 2 3 4	49. Participo dos encontros de formação continuada oferecidos pela escola, apesar do desgaste físico, porque se trata de um ganho pessoal e reconhecimento do investimento profissional oferecido pela escola.

50. Caso queira, insira aqui mais alguma informação que julgar relevante para esta pesquisa.

Prezados professores/as,

Mais uma vez, muito obrigado! Na segunda fase desta pesquisa, estaremos realizando algumas entrevistas. Caso aceite participar das entrevistas, que serão realizadas pessoalmente, em um ambiente de sua escolha, em data e horários previamente combinados, favor informar os dados abaixo. Caso prefira, você pode colocar estas informações numa folha à parte.

Nome:

Telefone:..... E-mail:.....

Atenciosamente,

Adailton Altoé

Belo Horizonte, 03/03/09

APÊNDICE B: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA REALIZADA COM PROFESSORES E GESTORES

1. Por que você escolheu profissão docente? Que sentido você percebe no seu trabalho, atualmente?
 2. Para você: Trabalho é...; Educar é...; O papel da Escola é...; O Papel do professor é...
 3. O que mais te incomoda e te desgasta e o que mais te conforta no interior da empresa/instituição? Em que nível isto afeta sua produtividade e sua qualidade de vida?
 4. Como você avalia o clima institucional? Você percebeu alguma mudança significativa nos últimos anos? Qual?
 5. Alguma vez você já teve vontade de faltar ao trabalho e não faltou? Por que não faltou? Isso afetou o seu trabalho?
 6. Você já faltou ao trabalho alguma vez? Como você se justificou junto à escola? E qual foi a reação dos responsáveis diretos?
 7. Você já foi trabalhar fora do seu horário de trabalho por livre iniciativa? Se sim, com que frequência?
 8. Você já foi trabalhar com algum problema sério/grave de saúde? Por quê? Você já teve algum problema de saúde por causa de seu trabalho? Que caminho de superação você encontrou?
 9. Em relação ao absenteísmo (ausência, falta ao trabalho), que diferença de atitude você percebe entre os docentes da escola pública e os docentes da escola privada? O que justifica esta diferença?
 10. Quantas horas por semana você dedica ao lazer, a exercícios físicos e à convivência com a família?
 11. Como você avalia a relação trabalho docente e qualidade de vida?
- (Somente para os gestores)**
12. Há profissionais com problemas de saúde? Quantos? Quais enfermidades? O que é feito para prevenir o absenteísmo e o presenteísmo na Instituição?
 13. Quantos funcionários/docentes pediram demissão no ano passado, quantos foram demitidos e quantos foram contratados?

APÊNDICE C: QUANDRO SÍNTESE DO PERFIL DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Legendas do quadro síntese da página seguinte

Idade	Faixa etária dos entrevistados: 25 a 35 anos = 13,6%; 35 a 45 anos = 63,6%; 45 a 55 anos = 22,7%
Desde	Ano de entrada na instituição SAC
Anos de casa SAC	Número de anos de trabalho na instituição SAC.
Tempo	Tempo de exercício da docência, independente da instituição.
Seguimento	Segmento em que atua.
EI	Educação Infantil.
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
SFEF	Séries Finais do Ensino Fundamental.
EM	Ensino Médio.
ES	Ensino Superior.
Função	P = Professor/a; S = Supervisor/a; G = Gestor/a; A = Administrativo.
*	Segmento em que atua em outra escola.
**	Recentemente assumiram a função de Supervisão ou Coordenação .
Horas	Horas aulas ou administrativas de trabalho, ao todo.
Faltou	Se já faltou ao trabalho desde início de 2008 e quantos dias.
NF	Nunca faltou em todos esse tempo de trabalho na instituição.
Doente	Se já foi trabalhar com problemas sérios de saúde.

Entrevistado	Data da entrevista	Idade	Desde	Anos de casa SAC	Tempo	Seguimento	Função	Horas	Faltou	Doente
Alves	02/06/09	45-55	1991	19	7 a 25	EM	P	21-30	1 a 3	Sim
Ana	18/06/09	35-45	2009	01	7 a 25	EI	P	21-30	Não	Não
Ana Maria	18/06/09	35-45	2006	04	7 a 25	EF2	S	44	NF	Não
Braga	28/05/09	35-45	1996	21	7 a 25	Geral	A	44	NF	Sim
Catequista	04/06/09	35-45	1986	24	7 a 25	EF1	P/S**	44	Não	Sim
Drica	21/05/09	25-35	2009	01	7 a 25	EI/SIEF*	P	40	Não	Sim
Eustáquio	17/06/09	35-45	2005	05	7 a 25	Geral	A	44	Não	Sim
Frade	04/06/09	35-45	2001	09	7 a 25	EM	P	51	NF	Sim
Irene	03/06/09	45-55	2007	03	25-35	Geral	G	44	Não	Não
Isabela	01/06/09	25-35	2008	02	até 4	EI/EM*	P	21-30	1 a 3	Sim
Lascasas	18/05/09	35-45	1999	11	7 a 25	EI	S	44	3 a 6	Sim
Luísa	11/05/09	35-45	2000	10	7 a 25	Geral	G/P	36	1 a 3	Sim
Manoela	20/05/09	35-45	1991	19	7 a 25	EIEF	P	11 a 20	NF	Não
Maria	26/05/09	35-45	1999	11	7 a 25	SIEF	P	21-30	1 a 3	Não
Mariana	26/05/09	35-45	1991	19	7 a 25	Geral	G	44	NF	Sim
Mel	02/06/09	45-55	1986	24	25-35	P/Geral	P/A**	44	7 a 10	Sim
Mírian	21/05/09	45-55	1997	13	25-35	EM	P	21-30	1 a 3	Sim
Moreira	18/06/09	35-45	2001	09	7 a 25	SFEF/ES	P	48	Não	Sim
Nen	21/05/09	35-45	1995	16	7 a 25	SFEF/EM	P	21-30	Não	Sim
Paulo	18/05/09	25-35	2002	08	7 a 25	EM	P/S**	44	1 a 3	Sim
Regina	14/06/09	45-55	2006	04	7 a 25	SFEF	P	11 a 20	3 a 6	Sim
Sil	09/06/09	35-45	1997	13	7 a 25	EI/SFEF	P	21-30	NF	Sim