



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Qualidade de Vida no Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar em
Professores da Rede Pública Municipal de Unaí/MG

Neuzani das Graças Soares Branquinho

Brasília, DF

2010

Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia

Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Qualidade de Vida no Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar em Professores da
Rede Pública Municipal de Unaí/MG

Neuzani das Graças Soares Branquinho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações,
como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Orientador: Prof. Dr. Mário César Ferreira

Brasília, DF

Novembro de 2010

Qualidade de Vida no Trabalho e Vivências de Bem-Estar e Mal-Estar em Professores da
Rede Pública Municipal de Unaí/MG

Dissertação defendida e aprovada pela banca constituída por:

Professor Doutor Mário César Ferreira (Presidente)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília

Professor Doutor Wanderley Codo (Membro)

Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações

Universidade de Brasília

Professor Doutor Amarílio Ferreira Júnior (Membro)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal de São Carlos

Professora Doutora Olgamir Francisco de Carvalho (Suplente)

Faculdade de Educação – Departamento de Teoria e Fundamentos

Universidade de Brasília

Agradecimentos

A Deus, por mais esta oportunidade de crescimento e de ser útil à educação;

À minha família; Esposo: Branquinho, pela compreensão e apoio nesse longo período de ausência para realização deste sonho; Filhos: André e Adriano, pelo apoio, pelas diversas colaborações, transportando documentos e versões preliminares até a UnB e auxiliando na revisão; ao Felipe; aos Netos: Pedro Henrique, Lucas e Miguel e as Noras Rhoze, Daniele e Marcela, pelo incentivo e compreensão nessa fase de estudo;

A minha mãe, pelo apoio e força constantes e ainda pelos almoços aos domingos, quando reuníamos, e eu conseguia espairecer um pouco as ideias; aos meus irmãos, irmãs, cunhadas, cunhados e sobrinhos, por ouvirem as minhas empolgadas descobertas a respeito do mundo do trabalho;

Ao meu orientador, o Professor Doutor Mário César Ferreira, por ter me concedido um voto de confiança, acolhendo-me como sua orientanda; pelo exemplo de competência na condução dos trabalhos como professor, pesquisador e, especialmente, pelo apoio nos momentos difíceis deste trabalho;

Aos (às) Professores (as) Doutores (as) Ana Lúcia Galinkin, Ana Magnólia Mendes, Ione Vasques-Menezes, Olgamir Francisco de Carvalho, Cláudio Vaz Torres e Sadi Dal Rossi, pela oportunidade de aprender e me encantar com a pesquisa, seja pelo seu rigor, seja por conhecer o fantástico mundo do trabalho com outro olhar, pelos diversos caminhos conhecidos no mundo da Psicologia, onde para mim era quase tudo novo;

Aos membros da Banca, Professor Doutor Amarílio Ferreira Júnior, Professor Doutor Wanderley Codo e Professora Doutora Olgamir Francisco de Carvalho, pela forma gentil e acolhedora ao aceitar fazer parte, abrilhantando este trabalho.

Aos colegas do ErgoPublic, pelas oportunidades de aprendizagem e convivência em meio à diversidade presente no grupo: em especial à Lígia e Magali, pelo apoio e cooperação em diversas etapas do estudo; à Tânia, pelo afeto e leitura criteriosa da dissertação; ao Sérgio, pela disponibilização de material, apoio e companheirismo; à Carla, Veruska, Polyanna e Janaína, pela atenção e apoio; e ao Romildo, pela disponibilidade para orientações na análise dos dados do Alceste;

Aos funcionários da Secretaria do PSTO, Marcos, Juliana e Sônia, pela atenção e simpatia;

Aos Professores da rede municipal, pela acolhida, especialmente, àqueles que participaram das entrevistas, que tiveram a coragem de falar o que pensam, contribuindo para os resultados desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que revelavam suas conquistas, alegrias e insatisfações, faziam-me refletir, a todo momento, sobre a importância dos cuidados e atenção de que tanto necessitam, por parte de todos, funcionários das unidades de ensino, gestores, família, sociedade e, principalmente, do Poder público, pois, afinal, são eles que lidam diretamente com as nossas crianças, nossos jovens, cheios de ansiedades e expectativas;

Ao Prefeito Municipal Antério Mânica, pela autorização para realização da pesquisa; e aos Servidores do Departamento de Recursos Humanos pelo fornecimento dos dados solicitados;

Ao Secretário Municipal de Educação, Geraldo Magela Cruz e servidores da Semed, pela acolhida, atenção, boa vontade no fornecimento de dados e cooperação em todos os momentos;

Aos Diretores, Especialistas em Educação e funcionários das unidades de ensino, por me acolherem e colaborarem com a realização deste trabalho;

Aos meus colaboradores da pesquisa, com a aplicação do IA_QVT, os acadêmicos da Unimontes: Leonardo, Ana Paula, Rosa Alda, Débora; Keila, Nívea; e as professoras: Helen Danyanne; Giselly de Lima, Kátia Olinda, Rogério e Waléria Rosa;

À Graciela Fernandes e Evaney, pela transcrição das entrevistas;

À Jânua, pelo seu carinho, atenção e preciosa revisão do texto;

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pela minha liberação para realização do Mestrado;

Aos (às) Servidores da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu, em especial, à Béia, ao Evandro e à Fátima Ulhoa, pela presteza nas orientações e acompanhamento do processo de afastamento para o Mestrado;

Às colegas Inspetoras da Superintendência Regional de Ensino de Unaí, pelo apoio e incentivo;

À Diretora Maura e funcionários da E.E. Tancredo de A. Neves, pelo apoio e compreensão em meu ambiente de trabalho;

Às colegas e companheiras de estrada: Helen Danyanne, Rose e Gabriela, pela companhia e as empolgadas discussões durante o percurso;

Ao Marlon e Faculdades INESC, pelo apoio na concessão do transporte nas idas e vindas de Brasília.

Sumário

Lista de Tabelas.....	viii
Lista de Figuras.....	x
Lista de Anexos.....	xii
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiv
Introdução.....	15
1. Quadro Teórico de Referência.....	24
1.1 O Cenário Educacional Brasileiro e suas Transformações.....	24
1.1.1 As Reformas Educacionais no Brasil e suas Repercussões no Contexto de Trabalho Docente.....	28
1.1.2 O Trabalho Docente sob os Efeitos das Transformações no Contexto Educacional.....	32
1.2 Ergonomia da Atividade: Histórico e Características.....	37
1.3 Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS -	41
1.4 Qualidade de Vida no Trabalho: Gênese, Conceituação e Perspectivas.....	42
1.5 Bem-Estar e Mal-Estar no Trabalho: Origem, Características e Conceitos	51
2. Abordagem Metodológica.....	59
2.1 Delineamento Metodológico: Pesquisa Quanti-qualitativa.....	59
2.2 Campo de Pesquisa: A Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG.....	60
2.3 Diagnóstico em Nível Macroergonômico: uma Visão Panorâmica da Rede Municipal de Ensino.....	62
2.3.1 Participantes.....	62
2.3.2 Descrição do Instrumento.....	65
2.3.3 Procedimentos.....	68

2.3.4 Tratamento dos Dados: Utilização das Ferramentas – <i>software</i> SPSS e Alceste.....	70
2.4 Diagnóstico em Nível Microergonômico.....	73
2.4.1 A Análise Ergonômica do Trabalho (AET).....	73
2.4.2 A Seleção dos Participantes.....	76
2.4.3 Descrição dos Instrumentos.....	78
2.4.4 Procedimentos.....	80
2.4.5 Tratamento dos Resultados.....	81
3. Resultados e Discussão.....	83
3.1 Configuração do Contexto de Trabalho Docente: O Perfil da Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG.....	83
3.2 Uma Visão Panorâmica do Contexto de Trabalho Docente: Qualidade de Vida no Trabalho, o Bem-Estar e o Mal-Estar no Trabalho na Percepção dos Professores.....	99
3.3 Qualidade de Vida no Trabalho, Bem-Estar e o Mal-Estar na Percepção dos Professores.....	111
3.3.1 A Qualidade de Vida no Trabalho na Percepção dos Professores.....	112
3.3.2 O Bem-Estar no Trabalho na Percepção dos Professores.....	116
3.3.3 O Mal-Estar no Trabalho na Percepção dos Professores.....	124
3.4 A Relação entre o Contexto de Trabalho Docente, a Qualidade de Vida no Trabalho, o Bem-Estar e o Mal-Estar no Trabalho na percepção dos Professores.....	130
3.5 Recomendações Técnicas com Base no Contexto de Trabalho Docente Investigado.....	136
4. Conclusão.....	140
Referências.....	144
Anexos.....	163

Lista de Tabelas

Tabela 1. Dimensões, definições e componentes do Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS.....	42
Tabela 2. Categorias conceituais de Walton (1973).....	46
Tabela 3. Produção Bibliográfica em QVT do Ergopublic – UnB.....	50
Tabela 4. Índice de Desenvolvimento Humano e Renda per capita do Município	61
Tabela 5. Total de Professores da Rede Municipal de Ensino de Unaí – 2009	62
Tabela 6. Distribuição dos Participantes, conforme faixa etária, sexo, estado civil e escolaridade.....	63
Tabela 7. Distribuição dos Participantes, conforme situação funcional, nível e área de atuação, número do cargo, rede de ensino, tempo de serviço e função.....	64
Tabela 8. Perfil dos Participantes da etapa Diagnóstica em Nível Microergonômico.....	78
Tabela 9. A Matrícula nas três Redes de Ensino nos Anos de 1998/2001 e 2006/2009.....	85
Tabela 10. Unidades de Ensino – Área Urbana por Nível de Ensino e Localização.....	86
Tabela 11. Unidades de Ensino – Área Rural por Nível, Localização e Distância.....	86
Tabela 12. Analfabetismo no Município de Unaí – Ano 2000.....	88
Tabela 13. Média de Alunos por Turma na Rede Municipal – Maio/2009 - Ensino Regular.....	89

Tabela 14. Média de Alunos por Turma – Maio/2009 – PAV – Anos Iniciais e 6º ao 9º ano.....	89
Tabela 15. Média de Alunos por Turma – Maio/2009 – EJA (1ª a 8ª série).....	89
Tabela 16. Resultados e Metas do IDEB – 4ª série / 5º ano – 8ª / 9º ano.....	90
Tabela 17. Quadro de Servidores da Semed – 2009.....	92
Tabela 18. Salários dos professores do Município, da Rede Estadual de Minas e Brasília.....	96
Tabela 19. Médias e desvio padrões dos Fatores do IA_QVT.....	100
Tabela 20. Classes de palavras, de formas reduzidas – QVT.....	112
Tabela 21. Classes de palavras, de formas reduzidas – Bem-Estar no Trabalho.....	117
Tabela 22. Classes de palavras, de formas reduzidas – Mal-Estar no Trabalho.....	124
Tabela 23. A Organização do Trabalho na percepção dos entrevistados.....	131
Tabela 24. As Condições de Trabalho na percepção dos entrevistados.....	133
Tabela 25. As Relações Socioprofissionais de Trabalho na percepção dos entrevistados.....	135

Lista de Figuras

Figura 1. Três eixos do bem-estar hedônico proposto por Warr (2007).....	55
Figura 2. Escala psicométrica de concordância/discordância de 11 pontos com item do IA_QVT.....	65
Figura 3. Cartografia psicométrica para análise das dimensões analíticas do IA_QVT.....	67
Figura 4. O processo da Análise Ergonômica do Trabalho – AET.....	74
Figura 5. Mapa do Município de Unaí/MG com a localização das escolas rurais.	87
Figura 6. Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Unaí/MG.....	90
Figura 7. Organograma de uma Unidade de Ensino Fundamental.....	98
Figura 8. Percepção dos professores a respeito da QVT com base no contexto de trabalho.....	99
Figura 9. Avaliação dos itens do Fator Condições de Trabalho.....	103
Figura 10. Avaliação dos itens do Fator Organização do Trabalho.....	104
Figura 11. Avaliação dos itens do Fator Relações Socioprofissionais.....	106
Figura 12. Avaliação dos itens do Fator Reconhecimento e Crescimento Profissional.....	108
Figura 13. Avaliação dos itens do Fator Elo Trabalho-Vida Social.....	110
Figura 14. Classes de palavras representativas – QVT.....	113
Figura 15. Segmentos de discurso representativo do NTE1 “Condições adequadas de trabalho" (15.05%).....	114
Figura 16. Segmentos de discurso representativo do NTE 3 “Bem-Estar no trabalho” (13.71%).....	114
Figura 17. Segmentos de discurso representativo do NTE 2 “Valorização Profissional” (29.77%).....	114
Figura 18. Segmentos de discurso representativo do NTE 4 “Relações	

Socioprofissionais harmoniosas e cooperativas” (41,47%).....	114
Figura 19. Classes de palavras representativas – Bem-Estar no Trabalho.....	118
Figura 20. Segmentos de discurso representativo do NTE 1 “Senso de utilidade o trabalho” (24,53%).....	119
Figura 21. Segmentos de discurso representativo do NTE 4 “Ensinando e aprendendo (13.98%).....	119
Figura 22. Segmentos de discurso representativo do NTE 5 “Contribuindo para a formação de cidadãos” .87%).....	119
Figura 23. Segmentos de discurso representativo do NTE 2 “Desenvolvimento dos alunos” (14.91%).....	120
Figura 24. Segmentos de discurso representativo do NTE 3 “Relações Socioprofissionais harmoniosas entre colegas” (19.25%).....	120
Figura 25. Segmentos de discurso representativo do NTE 7 “Reconhecimento e afetividade no trabalho” (8.07%).....	121
Figura 26. Segmentos de discurso representativo do NTE 6 “Interesse dos alunos e atuação em sala de aula” (8.39%).....	121
Figura 27. Classes de palavras representativas – Mal-Estar no Trabalho.....	125
Figura 28. Segmentos de discurso representativo do NTE 1 “Cobranças e falta de reconhecimento (35.92%).....	125
Figura 29. Segmentos de discurso representativo do NTE 3 “Dificuldades no acesso à escola” (8.31%).....	125
Figura 30. Segmentos de discurso representativo do NTE 2 “Infraestrutura Inadequada” (8.04%)	126
Figura 31. Segmentos de discurso representativo do NTE 4 “Relações Socioprofissionais insatisfatórias: alunos e pais” (47.72%).....	126
Figura 32. Verbalizações relacionadas às relações socioprofissionais entre professores e gestor.....	135

Lista de Anexos

Anexo 1. Relação das Unidades de Ensino do Município de Unaí/MG.....	163
Anexo 2. IA_QVT – Inventário de avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho.	165
Anexo 3. Tópico Guia – Roteiro semiestruturado das entrevista.....	169
Anexo 4. Termo de Compromisso.....	171
Anexo 5. Termo de Consentimento.....	172
Anexo 6. Resultados do Censo Escolar 2009 – Educacenso.....	173
Anexo 7. Resultados e Metas – 4ª série / 5º ano.....	174
Anexo 8. Resultados e Metas – 8ª série / 9º ano.....	175

Resumo

O presente trabalho buscou investigar a relação entre o contexto de trabalho docente de uma rede municipal de ensino e a qualidade de vida no trabalho, o bem-estar e o mal-estar dos professores. O referencial teórico utilizado fundamentou-se na abordagem intitulada Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho – EAA_QVT, subdividida em duas etapas interdependentes: Diagnóstico em Nível Macroergonômico e Diagnóstico em Nível Microergonômico, sendo esta parte do método da Análise Ergonômica do Trabalho. A pesquisa, de delineamento quanti-quali, utilizou o Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho/IA_QVT e entrevistas semiestruturadas. Participaram do estudo 472 (89,2%) professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG. Os resultados mostram que, na percepção dos professores, QVT significa ter relações socioprofissionais harmoniosas e cooperativas, valorização profissional e condições adequadas de trabalho para execução de suas atividades. Sobre a QVT, 74,58% (N= 358) dos professores revelaram apresentar bem-estar no trabalho. O fator mais bem avaliado foi Relações Socioprofissionais (7, 44), e os fatores considerados mais críticos foram a Organização do Trabalho (4, 85) e Condições de Trabalho (6,03). Como fontes de bem-estar no trabalho, foram encontradas: a importância social do trabalho que exercem e as relações socioprofissionais entre os colegas; do mal-estar no trabalho: as relações socioprofissionais, relacionadas à indisciplina dos alunos e a falta de compromisso dos pais, bem como as cobranças e falta de reconhecimento no trabalho em função da insuficiência de recursos e apoio institucional. Como agenda futura de pesquisa, tem-se o monitoramento do diagnóstico da QVT e questões a serem aprofundadas, como: ouvir os gestores educacionais, especialistas em educação, pais e alunos; a organização e condições de trabalho na Educação Infantil.

Palavras-chave: contexto de trabalho docente, qualidade de vida no trabalho, Ergonomia da Atividade, professores, rede municipal.

Abstract

The present study investigated the relationship between the context of teaching in a municipal school and the quality of work life, welfare and malaise of teachers. The theoretical analysis was based on an approach called Applied Ergonomics Activity to Quality of Working Life– EAA_QVT, subdivided into two independent stages: Macro-Level Diagnosis in Ergonomic and in Micro-Level Diagnosis Ergonomic, and this part of the method of Ergonomic Work Analysis. The research design of quantitative and qualitative, used the Survey of Assessment of Quality of Work Life / IA_QVT and semistructured interviews. The study included 472 (89.2%) teachers of Kindergarten and Elementary School of the Municipal School of Unaí MG. The results show that the perceptions of QVT teaches means having harmonious and cooperative relations socio-professional, professional development, adequate working conditions for implementation of their activities. About QVT 74.58% (N= 358) teachers revealed present welfare at work. The factor was rated better social and Professional Relations (7, 44) and the factors considered most critical were the Labour Organisation (4, 85) and Working Conditions (6.03). As sources of welfare at work were found: the social significance of their work and the relationships between socio-professional colleagues; the malaise in the workplace: the socio-professional relations, related to indiscipline among students and lack of commitment from parents as well as charges and lack of recognition at work due to inadequate resources and institutional support. As a future research agenda has been monitoring and diagnosis of QVT issues to be further developed, such as: listening to educational administrators, educational experts, parents and students, the organization and working conditions in early childhood education.

Keywords: context of teaching, quality of work life, Ergonomics of Activity, teachers, municipal network.

Introdução

O processo de reestruturação produtiva que preside a globalização econômica vem produzindo impactos negativos sobre os modos de se trabalhar e, em consequência, gerando indicadores negativos no campo relação trabalho e saúde. Esse processo de reestruturação produtiva altera as novas formas de organização, gestão e controle do trabalho, mudando a sua natureza e estabelecendo novos cenários produtivos (Abrahão & Pinho, 2002; Ferreira, 2008a).

Nesse modo de produção, a sociedade organiza-se em torno do princípio da racionalização sistemática de todas as atividades. Ao invés do trabalho cada vez mais especializado e restrito, os requisitos agora se voltam para uma qualificação mais universal, conversível, flexível (Costa, 1995). Esse princípio caracteriza-se pelas exigências de desempenho de resultados cada vez maiores e pela crescente pressão pelo aumento da eficiência e de produtividade (Dal Rosso, 2008), repercutindo na forma de concepção e execução do trabalho, na qual o trabalhador é a variável de ajuste (Ferreira, 2009a).

As novas exigências impostas a esse trabalhador sinalizam: valorização da polivalência; do comprometimento organizacional; da qualificação técnica; da participação criadora; mobilização da subjetividade; da capacidade de diagnosticar e, portanto, de decidir. Enfim, exige-se um novo modo de ser, saber fazer e saber pensar (Abrahão & Pinho, 2002).

Para o setor educacional, os efeitos desse contexto, segundo Frigotto (1995), não poderiam ser mais perversos, “sob os conceitos de autonomia, descentralização, flexibilidade, individualização, pluralidade, poder local, efetiva-se uma brutal fragmentação do sistema educacional e dos processos de conhecimento” (p.87). Para o autor, várias políticas governamentais desencadearam os problemas nesse setor, entre elas: o subsídio do Estado ao capital privado, mediante incentivos de diferentes formas, estimulando grandes empresas a criarem o seu próprio sistema, a exemplo da Rede Globo, entre outros; a criação das escolas comunitárias e escolas organizadas por centros populacionais, consideradas massa de manobra e de barganha de recursos públicos em troca de favores; a adoção de escolas públicas por empresas, onde a palavra da moda –

parceria – dá a entender troca de iguais, estando, na realidade, oculto o caráter antidemocrático desse tipo de política.

Tem-se ainda que, considerando as múltiplas necessidades do ser humano, numa perspectiva *omnilateral* e politécnica, a escola pública torna-se o horizonte adequado do papel da educação na alternativa democrática ao neoliberalismo. Na realidade, a mudança de um modelo econômico de base rígida para o de base flexível afeta, desde o escopo mais amplo, no plano internacional, até o campo aparentemente distante do chão da escola (Frigotto, 1995).

Barreto e Leher (2003) afirmam que as políticas educacionais das duas últimas décadas são fundamentadas nos documentos construídos pelo Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC) e de grande parte da América Latina. A proposição única evidencia que “é preciso reformar de alto a baixo a educação, tornando-a mais flexível e capaz de aumentar a competitividade das nações, únicos meios de obter o passaporte para o seleto grupo de países capazes de uma integração competitiva no mundo globalizado” (p.39). Tal premissa, na crença de se ter uma educação mais eficiente com a flexibilização, traz para esse setor a mesma lógica da competitividade do mercado globalizado do setor privado.

Nesse sentido, a exemplo do que ocorreu em diversos países, no Brasil, o eixo da reforma educacional desencadeou políticas de descentralização e de municipalização compulsórias, especialmente por meio da criação do Fundo para a Manutenção, Desenvolvimento e Valorização do Magistério (Fundef).

Assim, as reformas no setor da educação pública, segundo Oliveira (2000, citado em Assunção, 2003), são coerentes com os objetivos que orientam a reestruturação do setor produtivo como um todo. Por outro lado, como resultantes das mudanças decorrentes das reformas, surgem as contradições entre os objetivos globais do ensino e as metas da reestruturação capitalista que se expressam, entre outros, nas formas atuais de organização e administração do trabalho pedagógico e seus efeitos sobre a saúde dos professores (Assunção, 2003).

O trabalho docente, como parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, submete-se, portanto, à sua lógica e às suas contradições; ou seja, não escapa à dupla face do trabalho: produzir valores de uso e valores de troca. Sob essa perspectiva, o trabalho docente visa não somente atender às necessidades humanas, sem a intenção de produzir riquezas, como também passa a ser produção de troca, com a finalidade de acumular riqueza, que será apropriada pelo capitalista. Essa apropriação constitui-se, por

parte do trabalhador, na perda de controle do seu trabalho, das decisões sobre ele, bem como a perda da posse do produto de seu esforço, afetando, fortemente, as relações sociais entre trabalhadores e capitalistas. Essa situação se legitima, direta ou indiretamente, com a venda da força de trabalho do professor para instituições privadas, com a qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, com o disciplinamento com vistas à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia (Kuenzer & Caldas, 2009).

Essa característica é reforçada no Relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Delors, 1998), de modo que, neste século, os sistemas educacionais devam dar conta de respostas: às exigências de desenvolvimento econômico e social, especialmente, no caso das populações mais pobres; às exigências culturais e éticas, tendo, ainda, de vencer o desafio da tecnologia, considerada a porta de entrada para este século. Além disso, a educação deverá assumir o desenvolvimento humano em toda a sua amplitude, vista como a educação básica para todos, na perspectiva da formação do *ser humano*, não como meio de produção.

De modo geral, o relatório revela a expectativa da sociedade em relação à educação. No entanto, a realidade vivenciada pelos professores é bem mais complexa; conforme revelam Gomes e Brito (2006), essa atividade “abarca inúmeras problemáticas que envolvem desde aspectos macros – como a globalização, as transformações no mundo do trabalho, entre outros – até as questões do cotidiano em sala de aula, como a falta de giz” (p.59).

Desse modo, considerando que as atribuições impostas aos professores nem sempre vêm acompanhadas de possibilidades, nem condições para realização do trabalho, acabam por se tornar em frustrações para quem espera os resultados e para o trabalhador que tenta realizar esta tarefa. Segundo Barroso (2008), os professores, quando não conseguem alcançar os objetivos estabelecidos pela escola, começam a apresentar certos sentimentos de fracasso e impotência, que, via de regra, acabam levando-os a um quadro de profunda angústia.

De acordo com o Relatório, a expansão do ensino, em decorrência da difusão da educação para todos, repercutiu fortemente nos países desenvolvidos, incidindo diretamente nos orçamentos para educação. Em função disso, diversas consequências vêm se arrastando anos seguidos. Devido à escassez de recursos financeiros para atender ao amplo recrutamento de professores necessários para atender ao aumento da demanda, nem sempre foi possível encontrar candidatos qualificados, fato que acarreta a baixa qualidade

do ensino. A falta de financiamento e de meios pedagógicos, assim como a superlotação das turmas, traduz-se, frequentemente, numa profunda degradação das condições de trabalho dos professores; a entrada de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar, além da intensificação do trabalho, impôs novas tarefas aos professores para as quais, na maioria das vezes, eles não estavam preparados.

De outro modo, segundo Barreto e Leher (2003), nos documentos do Banco Mundial, “os professores aparecem como obstáculos a serem removidos para viabilizar as reformas ‘requeridas’ pelo País em consonância com as recomendações desse organismo”. Para o autor, a imagem do professor é construída cuidadosamente como: “corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição, etc.” (p.48). Nesse contexto, os sindicatos acabaram sendo os alvos do combate.

Na tentativa de desqualificação e desvalorização dos sindicatos, inicia-se o controle por meio das metas estabelecidas para a educação brasileira, compreendida pelo “currículo centralizado” – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, construído sem nenhuma participação dos professores. Por meio desse documento, tem início a avaliação unificada, centrada nos produtos e indicadores quantitativos (SAEB, ENEM, Provão) associada ao uso das tecnologias, como TV Escola, Proinfo, etc. Essas medidas consistem na triangulação currículo centralizado/avaliação/uso da tecnologia e, com base nesses resultados, o investimento na capacitação dos professores. Tudo isso, sem considerar a qualidade do que está sendo implementado, cabendo aos professores seguir rigorosamente o recomendado, não atrapalhando.

Noronha, Assunção e Oliveira (2008) afirmam que os estudos epidemiológicos, realizados nos últimos anos, evidenciam a sobrecarga emocional derivada de investimentos pessoais dos professores em suas relações com alunos, pais dos alunos e comunidade. Como explicação para o mal-estar docente, nos distúrbios psíquicos menores e no estresse, encontram-se a presença de obstáculos e as altas demandas no trabalho, bem como a falta de facilitadores e de recursos.

Outros aspectos apontados como motivo da insatisfação dos professores são as cobranças e o excessivo controle externo, sem o necessário suporte ao trabalho docente. Percebe-se, entretanto, que tal situação tende a ser potencializada em determinadas condições que envolvem a organização interna da escola, a realidade do entorno social e as condições específicas de trabalho dos professores. Estudos alertam ainda que certas características da realidade do trabalho docente têm acentuado o sofrimento dos

professores, o que tem fortalecido os sentimentos de desistência da profissão (Kuenzer & Caldas, 2009, p.45).

Fidalgo e Fidalgo (2009) afirmam que a profissão docente, ao contrário de outras profissões tradicionais constituídas e estruturadas com base numa organização corporativa, constituiu-se, historicamente, com base na intervenção de agentes externos, como a Igreja e o próprio Estado. Observa-se que, na relação trabalhadores e Estado, os primeiros, na busca por garantir independência e autonomia, reconhecem a importância do seu vínculo como servidor público. O Estado, por sua vez, ao mesmo tempo em que exerce o controle, recrutando, selecionando, formando e avaliando, procura atribuir aos professores certo prestígio, reforçando cada vez mais o caráter de missão e sacerdócio que, até então, permeia a profissão docente. Pode-se considerar que essa descaracterização pode ser observada nas diversas funções que vêm sendo atribuídas ao professor e que acabam por mudar a centralidade do seu trabalho.

Ao assumir papéis como agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros, a essência do seu trabalho fica à margem, gerando sentimentos dos mais diversos. Ao incorporar ao seu trabalho essas funções, que vão além de suas formações, muda-se o sentido do seu trabalho, que, segundo Oliveira (2003), “tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (p. 33).

Sobrinho (2002) assinala que o “sofrimento do professor encontra-se comprometido com a organização do trabalho, com a sua divisão e padronização de tarefas, assim como com a subutilização do potencial do professor, além do descaso pelas suas possibilidades criativas.” (p.90). A esse quadro, associam-se tanto o processo de estresse quanto a síndrome do *burnout*, que, para o autor, emergem do cenário conflitante entre o trabalho pedagógico prescrito e o trabalho pedagógico real. O sofrimento no trabalho, decorrente dessa contradição, implica sentimentos de inutilidade, apatia, estagnação, falta de liberdade, falta de realização pessoal e falta de reconhecimento pelo grupo.

Além dessas questões, Oliveira (2003) assinala que as mudanças apontam para uma maior flexibilidade tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, possibilitando certo distanciamento entre o propugnado pelos programas e o que de fato é implementado nas escolas. Segundo a autora, não são raras, atualmente, as experiências de redes públicas, em âmbito municipal e estadual, que deixaram de acatar “o modelo de organização escolar seriada e, com isso, adotado a promoção automática ou o fim da

retenção dos alunos de um ano para o outro, ou até mesmo de um ciclo para o outro, sem que as condições de trabalho sejam alteradas” (p. 34).

Nesse sentido, Kuenzer e Caldas (2009) afirmam que a insatisfação maior entre os professores pesquisados aparece em relação à implantação dos Ciclos de Aprendizagem, em 1999, como forma de diminuir o índice de retenção. Esse ciclo consiste numa progressão automática dos alunos, nas séries iniciais, por um período de três anos. Os professores consideram que esse novo processo não se fez acompanhar de uma discussão mais aprofundada com os profissionais da escola.

Os impactos das transformações, decorrentes das contradições desse contexto, encontram-se em resultados de pesquisas realizadas, revelando manifestações de uma série de indicadores críticos relacionados às consequências produzidas sobre os trabalhadores. Entre esses indicadores, merecem destaque os altos índices de absenteísmo e atestados médicos, especialmente na rede pública (Assunção, 2003; Delcor et al., 2004; Barroso, 2008; Gasparini, Barreto & Assunção, 2005; Gomes & Brito, 2006; Martinez, 2003; Noronha, Assunção & Oliveira, 2008). Tais problemas desafiam os gestores públicos do setor educacional na identificação da origem do problema, em função da complexidade do contexto de trabalho em que os professores estão inseridos. São escassos os estudos para compreensão e transformação do problema no sentido de garantir a qualidade de vida no trabalho dos professores, bem como prevenir seus efeitos na consecução dos objetivos educacionais.

No contexto escolar, as dificuldades dos gestores em administrar toda a complexidade existente na organização do trabalho na escola, conciliando as políticas educacionais, impregnadas das ideias neoliberais (Gentili, 1995), percebem esses indicadores críticos sob outra ótica. Segundo Martinez (2003), o interesse desses gestores sobre o “absenteísmo” está voltado para o disciplinamento do trabalho, considerando que faltar ao trabalho, acumular ausências seja “uma conduta a indagar para verificar se há sanção ou não, se é ‘uma falta’ ou pior ainda, se há simulação de enfermidade” (p. 78).

O interesse por esse tema surgiu em função da observação e análise, como Secretária Municipal de Educação de Unai/MG, na gestão 2005/2008, do acentuado número de afastamentos do trabalho pelos professores da rede pública deste município, os grandes transtornos acarretados na gestão das escolas, bem como as consequências dessa situação, no desempenho dos alunos. Em levantamento realizado, referente ao período de 2005 a 2006, no Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura, constatou-se que

65,5% (=321) dos professores foram atendidos, sendo afastados do trabalho por 7.128 dias, constando nos atestados médicos diversos tipos de adoecimento.

Diante do exposto, que descreve as repercussões do processo de reestruturação produtiva nos modos de trabalhar e o modo como as transformações têm afetado os trabalhadores da educação, repercutindo na relação trabalho-saúde, o presente trabalho de pesquisa apresenta como objetivo geral investigar a relação entre o contexto de trabalho em que atuam os professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Unaí/MG, a qualidade de vida no trabalho e as representações de bem-estar e mal-estar.

Para o alcance desse objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o contexto de trabalho docente no qual atuam os professores da rede pública do município;
- b) identificar como os professores avaliam sua QVT;
- c) caracterizar o bem-estar e o mal-estar dos professores no contexto de trabalho;
- d) verificar como o contexto de trabalho interfere na QVT, no bem-estar e mal-estar dos professores.

Tendo como referência a contextualização descrita e com base nos aportes teórico-metodológicos sustentados e reformulados por Ferreira e Mendes (2003) e Ferreira (2006), esta pesquisa teve como questões de estudo:

- a) Como se configura o contexto de trabalho na Rede Pública Municipal de Ensino de Unaí?
- b) Qual a percepção dos professores sobre a qualidade de vida no trabalho?
- c) Como se apresenta o bem-estar ou mal-estar dos professores?
- d) De que modo o contexto de trabalho docente afeta a QVT, o bem-estar e o mal-estar dos professores?

Ao adentrar a problemática e complexidade que envolve o contexto educacional, evidencia-se a relevância acadêmica, social e institucional deste estudo, em especial, pela contribuição que a Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho - EAA_QVT tem a oferecer na compreensão das contradições encontradas e as possibilidades de intervenções e transformação nos contextos de trabalho. Assim, as justificativas para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa são:

- a) Do ponto de vista social: a relevância desta pesquisa consiste na centralidade que a educação ocupa no exercício da cidadania em uma sociedade, bem como suas implicações no desenvolvimento econômico, político, cultural e social. As contradições e limitações evidenciadas nas instituições públicas impossibilitam o bem-estar de quem

trabalha, repercutindo na eficiência e eficácia do ensino oferecido aos usuários (alunos/pais/sociedade). Nesse sentido, a ergonomia tem muito a contribuir: repensar a organização do trabalho, revendo as formas de gestão do trabalho docente de modo a enfrentar as novas exigências incorporadas do mercado globalizado; propor reestruturação das condições de trabalho, no que concerne aos elementos necessários à realização das atividades docentes de forma a reduzir os desgastes físicos e emocionais dos professores.

b) Do ponto de vista institucional: dois aspectos podem ser apontados: primeiro é a perspectiva de fornecer subsídios para o enfrentamento dos efeitos do processo de reestruturação econômica que afeta o contexto de trabalho docente, bem como possibilitar melhor atendimento aos cidadãos-usuários quanto ao acesso à qualidade do ensino oferecido pelas instituições públicas. Segundo, fornecer dados empíricos para definição de políticas públicas educacionais para melhoria da gestão dos recursos, evitando, desse modo, investimento público em projetos e programas, sem o diagnóstico das reais carências na Rede Pública Municipal de Ensino de Unai.

c) Do ponto de vista acadêmico: esta pesquisa justifica-se pela contribuição de recente abordagem teórico-metodológica e a possibilidade de uma agenda futura de pesquisas na temática qualidade de vida no trabalho, de viés preventivo, no contexto de trabalho docente.

O estudo está organizado em quatro capítulos: quadro teórico de referência, abordagem metodológica, resultados e discussão, conclusão.

O primeiro capítulo é composto do quadro teórico de referência no qual a pesquisa se sustenta. De início, a revisão da literatura apresenta e conceitua as dimensões analíticas de estudo: contexto educacional; as perspectivas teóricas da Ergonomia da Atividade, o conceito de Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS –; bem como de Qualidade de Vida no Trabalho, Bem-Estar e Mal-Estar no Trabalho.

No segundo capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica adotada nesta pesquisa. Descreve-se o delineamento metodológico da pesquisa quanti-qualitativo e a análise Macro (Ferreira, 2009a) e Micro, cuja dimensão Microergonômica, baseando-se na Análise Ergonômica do Trabalho, fundamenta-se em Guérin, Laville, Daniellou, Duraffourg e Kerguelen (2001). São descritas ainda as etapas das coletas de dados seguidas da descrição dos participantes, procedimentos e tratamentos dos dados, bem como os instrumentos e recursos utilizados.

No terceiro capítulo, encontram-se os resultados e discussão. De início, é caracterizado o contexto de trabalho em que se realiza a pesquisa. Em seguida, são

apresentados os resultados quanti-qualitativos, analisados à luz do quadro teórico de referência com base na literatura científica. Ainda, neste capítulo, são apresentadas as recomendações técnicas a curto, médio e longo prazos.

Concluindo, no quarto capítulo, são apontadas as contribuições da pesquisa, as limitações do estudo e perspectivas para agenda de futuras pesquisas.

1. Quadro Teórico de Referência

Neste capítulo, organizou-se um quadro teórico de referência de forma a apresentar as dimensões analíticas relacionadas à concepção teórico-metodológica adotada. Sua estrutura consiste em parte da revisão da literatura que caracteriza o contexto educacional, a disciplina Ergonomia da Atividade, os conceitos de Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS –, as dimensões analíticas qualidade de vida no trabalho, bem-estar e mal-estar.

O universo de análise do presente estudo foi a produção acadêmica sobre as temáticas e dimensões analíticas adotadas, concentrando-se em artigos, trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, dissertações, teses e livros. A seleção dos documentos foi realizada em várias fontes de dados bibliográficos, a saber: bibliotecas de instituições de ensino e pesquisa; pesquisa na base de dados Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Google Acadêmico e portal do Scielo.

A busca de material consistiu na utilização de palavras-chave associadas às temáticas adotadas, entre as quais se destacam: trabalho docente; mal-estar docente; qualidade de vida no trabalho docente; qualidade de vida no trabalho; ergonomia; bem-estar no trabalho e mal-estar no trabalho. Devido ao grande volume de material identificado, o exame detalhado ficou restrito às temáticas mais voltadas para o objeto da pesquisa, de forma a identificar o estado da arte, as quais foram apresentadas conforme o encadeamento do conteúdo e o enfoque do estudo em questão.

1.1 O Cenário Educacional Brasileiro e suas Transformações

Desde o início da vida humana, de uma forma ou de outra, a educação sempre esteve presente na sociedade, na qual alguém sempre por ela se responsabilizou. No entanto, a atual formatação do trabalho docente é bastante recente. Transformaram-se tanto

o trabalho quanto a sua organização e condições em que é exercido, afetando fortemente a qualidade de vida no trabalho dos professores.

Compete ao professor, atualmente, atender aos alunos em salas de aula com equipamentos e materiais didáticos que propiciem condições de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; planejar a organização do conhecimento por disciplinas, o que exige uma formação especializada do docente; articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; bem como participar da elaboração e execução da proposta pedagógica, entre outras atividades (Freitas, 2006; Silva, 2007).

Diante disso, pretende-se, nesta seção, apresentar as transformações ocorridas no contexto educacional brasileiro, bem como as repercussões dessas transformações sobre o trabalho docente.

Segundo Ricci (1999), os problemas mais recentes têm sua origem no desenvolvimento do modelo de gestão e de produção racionais, e no crescimento da industrialização ocidental na década de 1950 e 1970, resultando no processo de massificação da educação, que visava atender à demanda de dois tipos básicos de trabalhadores fabris: o planejador e o executor. Um dos pilares organizacionais desse modelo educacional consistia na implantação da hierarquia funcional no interior da escola, nele reproduzindo a subdivisão existente nas indústrias entre setor executor e setor planejador, denominada escola fordista. A tônica do processo educacional era a disciplina e a reprodução do conhecimento. Competia ao diretor e sua equipe de apoio o controle do trabalho do professor, fiscalizando: horário, respeito às normas de preenchimento de diários e outros documentos de controle de desempenho, atrasos na execução do programa curricular, entre outros. Tal procedimento, segundo o autor, consiste numa subversão política e funcional, em que as atividades-meio, de apoio à prática pedagógica, passaram a dirigir a atividade-fim, o exercício de educar.

Desse modo, o ofício de ensinar reduziu-se à capacidade de memorização de conteúdos pelos alunos. Do professor, exigia-se a capacidade técnica, saber desempenhar aulas-espetáculo, ou múltiplas técnicas, objetivando a memorização sem questionamentos. Com a massificação da educação, criou-se um consenso social de que a educação, em si, não era garantia de igualdade e de promoção social dos mais desfavorecidos, ou seja, o saber escolar não era definidor de ascensão social (Esteve, 1999). Em síntese, o modelo educacional adotado reduz o status social do professor, no qual o letramento significava distinção e autonomia de decisões, marcado pelo prestígio. A partir de então, o professor

passa a ser considerado um técnico, e o centro do poder passou a ser a administração do sistema escolar. Parte daí, o rebaixamento salarial, segundo Ricci (1999), não como um movimento do Estado contra o mundo intelectual, mas como uma reorganização funcional do sistema educacional.

Com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, final da década de 1960 e início da crise do capitalismo, os objetivos das políticas educacionais, que consistiam em formar trabalhador padronizado, disciplinado e especializado, caem por terra, abrindo uma grande lacuna em relação aos objetivos estratégicos da escola. A inserção dos indivíduos no mercado de trabalho exige níveis de escolarização cada vez mais elevados, resultando em novas demandas que impulsionam transformações na organização do trabalho docente. Com vistas a atender às expectativas dos sistemas de produção, espera-se da escola e, principalmente, do docente, a formação de um profissional flexível e polivalente (Frigotto, 1995; Gasparini, Barreto & Assunção, 2006). Os anos 1990 exigem um trabalhador multifuncional, criativo e pesquisador. Desencadeiam-se, assim, final da década de 80, amplos movimentos de reformas educacionais, procurando redefinir a função da escola inserida numa sociedade em constante transformação e forçando o trabalho docente a se submeter às incoerências próprias do capitalismo (Ricci, 1999; Oliveira, 2004; Garcia & Anadon, 2009; Kuenzer & Caldas, 2009).

Essas transformações, intensificadas pelo processo de globalização mundial, alteram significativamente o setor educacional, considerado o espaço privilegiado para mudanças (Oliveira, 2003). Segundo Silva (2007), o modo como as reformas têm sido conduzidas baseia-se na forma como o Brasil tem se inserido num amplo conjunto de situações políticas, econômicas e sociais, surgido nos cenários nacional e internacional, desde o final do século XX. Desde então, o Estado tem se estruturado e redefinido suas funções sob os ditames do capitalismo, modificando uma série de ações orientadas para a abertura ao mercado internacional, à privatização, à desregulamentação e à redução do papel estatal como provedor de serviços e bens.

Para Ricci (1999), essa nova função consistirá na aproximação da escola, em alguns casos, das demandas específicas do mercado de trabalho; e, em outros, aproximando-a das comunidades em que está inserida, tornando-se num centro comunitário/cultural. Entende-se, portanto, que, como agência de produção, reprodução e disciplinamento da força do trabalho, a educação constitui-se como condição necessária à produção capitalista, que, em fase de reestruturação, implica mudanças na forma de preparação dos trabalhadores como resposta útil ao capital. Compreendendo essa natureza da educação, compreende-se a

centralidade a ela atribuída, bem como as reformas educacionais desencadeadas a partir da década de 90, no Brasil e em vários países da América Latina (Oliveira, 2003; Silva, 2007; Melo, 2009).

Fidalgo e Fidalgo (2009) afirmam que o sentido mercantilista dessas transformações privilegia “uma visão utilitarista que valoriza aspectos como eficiência e eficácia, visando à redução dos custos da educação para os cofres públicos e ao ajuste às demandas do mercado” (p.92); assim, conforme ocorre em outros países, a exemplo de Portugal, como assinala Ferreira:

No nosso país, por exemplo, em nenhum dos momentos referidos o Estado abandonou a lógica de reforma de pendor centralista e burocrático, orientada para a racionalização e o *controle*, embora tenha transposto para o campo da educação e formação, sobretudo no plano retórico, uma racionalidade produtiva e competitiva, de inspiração neoliberal. Focalizada essencialmente nos resultados, do que é exemplo o interesse pelos *rankings* das escolas, essa racionalidade tem-se ancorado em noções como eficácia, eficiência, qualidade etc., as quais passaram a fazer parte do discurso político não apenas em referência ao *sector* empresarial, mas também a outros sectores da *acção* pública, incluindo a educação e formação (F. I. Ferreira, 2008, p. 240).

Por outro lado, Oliveira (2003) ressalta que a escola institui-se como um espaço de socialização do Estado, compreendida no seu sentido mais amplo, em meio a um eterno conflito entre sua identidade como espaço de política pública e condição de produção. Segundo a autora, a escola cumpre um importante papel de agência estatal, sendo muitas vezes a única representação do poder público em determinados espaços geográficos. Assim, é por meio das escolas que o Estado realiza suas campanhas públicas, especialmente relacionadas à saúde, acolhe desabrigados em casos de calamidades e serve até como seção para o serviço eleitoral. Desse modo, a educação, ao ser considerada como política pública no capitalismo, implica reconhecê-la como espaço de constante disputa entre a hegemonia do capital e a contra-hegemonia. De acordo com Gramsci, citado pela autora, um sistema hegemônico é uma sociedade capitalista na qual os capitalistas exploram com o consentimento dos explorados.

Tais mudanças, segundo Oliveira (2003), têm resultado em intensificação do trabalho docente, ampliação do seu raio de ação e, conseqüentemente, em maiores desgastes e insatisfação por parte dos trabalhadores. Para Fidalgo e Fidalgo (2009), essa intensificação do trabalho resulta ainda da imposição de novos padrões e valores tanto morais quanto laborais e, que, na maioria das vezes, vêm embutidos sob o discurso da (pseudo) autonomia. Os autores afirmam ainda que determinados movimentos, na atualidade, pautam-se na quase total responsabilização individual e isolada dos trabalhadores, em detrimento do coletivo, visto que este foi praticamente exterminado do contexto de negociações no trabalho.

Desse modo, é importante compreender como têm ocorrido as transformações no contexto de trabalho docente mais amplo, desvendando a lógica das reformas educacionais implantadas mais recentemente, além de suas formas aparentes (Oliveira, 2003).

1.1.1 As Reformas Educacionais no Brasil e suas Repercussões no Contexto de Trabalho Docente

O termo reforma, na teoria marxista, segundo Oliveira (2003), é encontrado em contraposição ao termo revolução. O vocábulo reformismo designa uma posição, um momento, na transição do capitalismo para o socialismo. A autora afirma ainda que o capitalismo prescinde da ideia de reforma constantemente como forma de se adequar às novas exigências históricas.

Na América Latina, as reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990 tiveram como centralidade a expansão da educação básica, a qual teve como marco a Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia. No Brasil, a abrangência do atendimento foi além dos compromissos assumidos nesse movimento, que visava à educação mínima. Essas reformas contemplavam, no seu teor, duas perspectivas: a educação dirigida à formação da força de trabalho apta às demandas do setor produtivo (gestão do trabalho) e a educação que atenda às demandas das maiorias (gestão da pobreza) (Oliveira, 2003; Gasparini et al., 2006).

Para compreensão desse contexto, é importante ressaltar alguns aspectos na legislação educacional, como apontado por Silva (2007).

A Constituição Brasileira de 1988, de início, ao considerar a educação como direito social, em seu artigo 6º, com base na ótica neoliberal, corresponde à interpretação da transformação dos direitos sociais em mercadoria a ser adquirida no mercado (Gentili, 1996; Ferretti & Silva Júnior, 2000; Souza, 2002; Frigotto & Ciavatta, 2004, citados em Silva, 2007), tornando-se algo ultrapassado e inalcançável no imaginário social, diante da derrocada dos Estados contemporâneos (Garcia & Anadon, 2009). A lei amplia o conceito de educação básica, garantindo atendimento gratuito – inclusive àqueles que não tiveram acesso em idade própria –, a progressiva universalização do ensino médio, a oferta do ensino regular noturno e o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Para garantir esse atendimento, a lei estabelece o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios; com vistas a erradicar o analfabetismo; promover a universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica, assim como estabelecer o plano nacional de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, lei 9394/96, estabelece que a educação é dever da família e do Estado, invertendo a ordem estabelecida na Constituição Brasileira, em que o Estado é citado primeiro. Quanto ao ensino, o artigo 23 apresenta como alternativas para sua organização: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou ainda, por forma diversa de organização, conforme o processo de aprendizagem recomendar.

A Lei Federal 11.114/05, que altera artigos da LDBEN, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, ampliando para 09 anos, segundo Arelaro (2005), pretendeu somente ampliar a possibilidade de uso de recursos destinados ao ensino fundamental com crianças menores, visto que os municípios se encontravam com dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil.

Tem-se ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's –, publicados em 1998. Silva (2007) ressalta que ambos os documentos afirmam que a expectativa da sociedade brasileira é de que a educação se posicione na linha de frente na luta contra as exclusões presentes na realidade social existente, bem como a sua flexibilidade na implementação do currículo. Segundo Cury (2002), citado pelo autor, as diretrizes devem ser apropriadas pelos projetos pedagógicos, de forma a permitir o exercício da autonomia dos estabelecimentos no sentido de adequá-los à sua realidade.

Entretanto, quanto ao financiamento e descentralização da educação, segundo Saviani (2008), os últimos governos tendem a colocar a responsabilidade da educação em uma esfera indefinida que é a chamada sociedade, a exemplo do compromisso “Todos pela Educação”. Para o autor, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, recentemente lançado pelo Governo Federal, é outro problema com relação ao financiamento. No seu entendimento, embora seja anunciada a ampliação dos recursos, a base de financiamento das ações é fundamentalmente o Fundeb – Fundo de Manutenção do Desenvolvimento da Educação e Valorização dos Profissionais da Educação –, que retém recursos dos estados e municípios para manutenção da educação. No que se refere aos 25% dos estados e municípios e os 18% da União, definidos pela Constituição, os valores permanecem os mesmos, tendo sido apenas reordenados; situação já existente com o Fundef.

Com o Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –, em vigor a partir de 2007, quando analisado proporcionalmente ao aumento das responsabilidades assumidas, foi reduzido em relação ao Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –. O número de estudantes atendido pelo fundo passou de 30 milhões; do Fundef, para 47 milhões, o que representa um aumento de 56,6%. Em contrapartida, o montante do fundo passou de R\$ 35,2 bilhões para R\$ 48 bilhões, um acréscimo de apenas 36,3%. Proporcionalmente, observa-se a redução nos investimentos na educação.

Contudo, para Oliveira (2003), as características dessas reformas são a padronização e massificação de certos processos, os quais visam a uma organização sistêmica voltada para a universalidade, com baixa de custos e controle central das políticas implementadas. A autora alerta ainda que o modelo de gestão adotado recentemente se baseia na combinação de formas de administração descentralizada, possibilitando arranjos locais, com vistas a obter a mencionada complementação orçamentária por meio da comunidade e outras formas de parcerias. A ampliação da obrigatoriedade do ensino, sem a respectiva complementação dos recursos, sobrecarrega sobremaneira os professores, não somente devido ao aumento da responsabilidade pelo sucesso ou insucesso das reformas, como também pela reestruturação do trabalho docente, como consequência de inúmeros fatores que emergem na gestão e organização do trabalho escolar, podendo alterar inclusive a sua natureza.

Segundo Abicalil (2002), a descentralização concorreu para a acentuação das desigualdades regionais, pulverização dos sistemas (e redes), a desarticulação curricular e

uma rígida verticalização entre as esferas de governo. Segundo o autor, distribuíram-se as atribuições e competências; no entanto, o poder formulador, normativo, tributário e controlador não foi distribuído na mesma proporção.

Souza (2003) afirma que, na redefinição do papel do Estado, a implantação de sistemas de avaliação do ensino tem sido a iniciativa de maior potencial no sentido da concretização dessa transformação. Ao adotar esse papel, significa admitir a lógica do mercado com a importação para o domínio público de modelos de gestão privada, cuja ênfase é posta nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Entretanto, o foco dessas avaliações que sempre esteve voltado para a avaliação da aprendizagem, atualmente, volta-se para a avaliação de diversos focos: avaliação do desempenho docente, avaliação do curso, avaliação institucional e avaliação do sistema educacional.

Entretanto, segundo Noronha et al. (2008), essas reformas desconsideram o valor do papel do (a) professor (a), mesmo reconhecendo ser ele(a) um sujeito fundamental para o processo de sua implementação; considerando ainda que, na maioria das vezes, elas se apresentam totalmente desconectadas das vivências e realidades do (a) professor (a) em sala de aula, onde lida com todos os reflexos dos problemas econômicos, políticos, sociais e culturais.

Conforme Ricci (1999), esse contexto tem gestado crianças e jovens cada vez mais ansiosos. Desse modo, é importante compreender essa nova geração para melhor compreensão das transformações ocorridas nas condições de trabalho do professor atualmente, visto ser esse o elemento central da sua atividade.

Como a nova geração recebe uma gama inimaginável de informações e mercadorias que rapidamente são superadas, instala-se uma nova relação com o tempo. As novas gerações experimentam, com sofreguidão, a necessidade de se sentirem contemporâneos ao presente. Em outras palavras, toda novidade escapa-lhes por entre os dedos, porque a informação ou produto obtido há instantes é superado em poucos dias. *Hobsbawm*, em a Era dos Extremos, afirma, perplexo, que ‘quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem’(1995, p.13). Plagiando *Hobsbawm*, poderíamos afirmar que os jovens sentem uma profunda sensação de que tudo é passado e perdem a capacidade de cultuarem expectativas em relação ao futuro, porque simplesmente não têm o menor controle sobre o tempo e a sucessão de fatos.

Mais que nunca, viver tornou-se absolutamente imprevisível. Daí uma profunda ansiedade e pragmatismo. Não há tempo, sentem os jovens, para se construir conhecimento ou nexos teóricos, justamente porque reduzem suas dúvidas aos problemas imediatos, do cotidiano. Além disso, são induzidos a relativizar a necessidade de teorias que sustentem uma explicação mais unitária do mundo, em virtude de experimentarem uma cultura do supérfluo e do relativismo de comportamentos (pp.167/168).

1.1.2 O Trabalho Docente sob os Efeitos das Transformações no Contexto Educacional

Ao analisar as pesquisas com as mais diferentes abordagens, a partir da década de 1980, constata-se quase que um consenso entre os pesquisadores de que a origem da maioria dos problemas enfrentados pelos professores reside nas recentes transformações ocorridas no contexto social, político, cultural e econômico, bem como nas reformas educacionais implantadas nas últimas décadas, tanto no Brasil, quanto em outros países latinos (Esteve, 1999; Gomes, 2002; Oliveira, 2003; Assunção, 2003; Martinez, 2003; Noronha et al., 2008; F. I. Ferreira, 2008; Fidalgo & Fidalgo, 2009; Fidalgo, Oliveira & Fidalgo, 2009; Gasparini et al, 2005, 2006; M. O. V. Ferreira, 2009), como citado anteriormente. Entre os efeitos desses problemas, destacam-se os estudos a respeito do mal-estar docente, doenças osteomusculares, transtornos psíquicos, estresse, *burnout*, prazer e sofrimento, qualidade de vida no trabalho docente, entre outros.

O mal-estar docente, segundo Esteve (1999), pesquisador espanhol, um dos mais citados na literatura sobre esta temática, é um termo ambíguo, sendo por ele utilizado intencionalmente. A expressão refere-se a um desolamento ou incômodo indefinível, de acordo com o Dicionário da Academia Real da Língua, como citado pelo autor; enquanto dor é algo determinado, que podemos localizar, bem como a doença tem sintomas manifestos. O uso dessa expressão, portanto, indica que algo não vai bem, contudo não se sabe definir o quê e nem por quê. Segundo o autor, o mal-estar docente relaciona-se às mudanças ocorridas no setor educacional com o aumento das responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social. Essa transformação tem se traduzido em uma

modificação do papel do professor, o qual, muitas das vezes, não quer ou não sabe como lidar com essas novas exigências. Outra questão relevante a respeito do mal-estar docente é o isolamento social muito presente na profissão docente, em função da tendência do professor em vincular suas atividades ao atendimento de alunos (Carlotto, 2002, 2004; Soratto & Ramos, 1999). Para Soratto e Ramos (1999), poder contar com um suporte social adequado no trabalho associa-se à maior satisfação, melhores possibilidades de lidar com conflitos e com situações estressantes, contribuindo para maior qualidade no trabalho.

Sobrinho (2002), fundamentando-se nos pressupostos da ergonomia, chega a afirmar que o mal-estar docente seja o subproduto do descompasso perverso entre o trabalho pedagógico real e o trabalho pedagógico prescrito; assim como o estresse e a síndrome de *burnout* emergem desse cenário conflitante. Para o autor, essa dissociação entre o trabalho exigido/prescrito e o trabalho efetivamente desejado e executado com prazer é fonte inequívoca de produção de estresse.

O estresse, segundo Lipp e Malagris (2001), como citado em Sobrinho, 2002, consiste numa “reação do organismo permeada por componentes psicológicos e físicos, causada por alterações psicofisiológicas decorrentes do confronto da pessoa com uma situação que, de alguma forma, a irrite, amedronte, excite ou confunda, ou mesmo que a faça imensamente feliz” (p.83). Goulart Junior e Lipp (2008) ressaltam que o magistério é, reconhecidamente, uma profissão estressante. Em pesquisa realizada com professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, os autores encontraram que 56,6 % dos professores estão experimentando o estresse.

A síndrome de *burnout* é considerada por pesquisadores como o mal que afeta com maior frequência profissionais da área da educação e saúde, bem como as demais funções exercidas que demandam contato direto e excessivo com pessoas. O *burnout* caracteriza-se por três fatores que podem aparecer associados, mas que são independentes: despersonalização, exaustão emocional e baixo envolvimento pessoal no trabalho. *Burnout* em professores é compreendido como um fenômeno multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho, envolvendo todos os fatores presentes nesta relação. Compreende-se que sua origem parte da discrepância da percepção individual entre o esforço e a consequência, percepção esta influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais (Codo, Vasques-Menezes & Verdan, 1999; Carlotto, 2002, 2004; Sobrinho, 2002).

Codo (1999), em pesquisa realizada com aproximadamente 39 mil trabalhadores em educação, identificou que 32% apresentavam baixo envolvimento emocional com a

tarefa, 25 % mostraram exaustão emocional, e 11%, despersonalização; de modo que, em torno de 48% da população estudada, apresentaram pelo menos uma das dimensões do *burnout*.

Segundo Carlotto (2002), estudos realizados com professores suíços mostram que sua maior causa é o mau relacionamento entre professor/aluno. Além disso, são apontados ainda como causa dessa síndrome: a sobrecarga e o conflito de papel, evidenciados pelas diversas funções, muitas vezes contraditórias, assumidas pelo professor; ter de lidar com aspectos sociais e emocionais de alunos e, ainda, conflitos ocasionados pelas expectativas dos pais, administradores e da comunidade; o excesso de tarefas burocráticas, fazendo com que os professores se sintam desrespeitados, principalmente, quando devem executar tarefas desnecessárias e não relacionadas à essência de sua profissão; a falta de autonomia e participação nas definições das políticas de ensino, entre outras.

A dificuldade que os (as) professores (as) encontram para alcançar seu objetivo precípuo, ou seja, educar, destaca-se como um forte fator de sofrimento (Moraes, 2005), bem como muitas vezes é interpretada como a presença significativa de mal-estar, evidenciando sinais generalizados de sofrimento (Neves & Silva, 2006). Resultados de pesquisas mostram ainda que para os (as) professores (as) é inimaginável ensinar sem amor. Entretanto, em relação aos alunos, amor e saturação se impõem simultaneamente (Noronha et al., 2008).

Como fonte de sofrimento no trabalho, os resultados encontrados foram: a ausência dos pais no processo educativo; as dificuldades de aprendizagem da criança; saída da criança da escola por falta de acompanhamento técnico; falta de tempo do professor para organizar as aulas; violência e agressividade por parte dos alunos; condições sociais precárias; falta de material pedagógico; não participação do aluno em sala de aula e repreensão do diretor da escola na frente dos alunos (Moraes, 2005); assim como a longa e exaustiva jornada de trabalho; dificuldades com a disciplina da turma; o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social do seu trabalho (Neves & Silva, 2006). Como fontes de prazer, os resultados indicaram: a aprendizagem do aluno e contribuição para a formação deste como cidadão; o vínculo afetivo expresso pelo carinho que as crianças demonstram; possibilidades de ajudar a criança em aspectos extraclasse; gostar de ensinar; prática de atividades lúdicas e o esforço da criança para frequentar as aulas (Moraes, 2005); assim como a relação afetiva com os alunos e a percepção dos resultados do seu trabalho (Neves & Silva, 2006). De modo geral, os (as) professores (as) sentem-se muito gratificados(as),

transformam o sofrimento em prazer quando percebem que deram conta do seu trabalho, que conseguiram dar uma boa aula, incentivando a ler e escrever (Neves & Silva, 2006).

De outro modo, constata-se que as mudanças mais recentes na organização escolar têm apontado para maior flexibilidade tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, revelando uma grande lacuna entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que de fato é implementado nas escolas; a exemplo disso, a promoção automática ou o fim da retenção de alunos de um ano para outro, ou até mesmo de ciclo, sem que haja nenhuma alteração nas condições de trabalho, constituindo-se numa total perda de autonomia sobre o processo de trabalho do professor. Nas reformas implementadas, o professorado é visto somente como simples executor de medidas pensadas sem sua colaboração ou consulta, sendo ainda responsabilizado pelas dificuldades encontradas para sua implantação (Oliveira, 2003; Noronha et al., 2008).

Penna (2008), em estudo realizado com professoras do ciclo I do Ensino Fundamental, em duas escolas paulistas, identificou que, em função das condições de trabalho dos professores, socialmente essa função não tem prestígio. Entretanto, mesmo assim, para os professores, exercer a docência significa valor, não só em razão de ganhos econômicos, mas especialmente pelo capital simbólico que capitalizam nas relações de distinção estabelecidas na escola. As dificuldades apontadas foram: falta de autonomia para condução do seu trabalho, espaço físico inadequado – como sala dos professores –, falta de biblioteca, ausência de limpeza e, principalmente, a indisciplina das crianças e a falta de apoio dos pais.

As transformações na organização do trabalho docente, segundo Gasparini et al. (2006), podem estar na origem de queixas e adoecimento mental dos professores. Para a autora, as novas exigências e as competências requeridas modificam a atividade de ensinar e, por não proverem os meios adequados, criam a sobrecarga de trabalho. Esta se caracteriza pelo volume de trabalho e a precariedade das condições existentes, pela diversidade e complexidade das questões presentes na sala de aula, bem como uma expectativa de excelência. Por outro lado, as iniciativas, no sentido de alcançar maior autonomia no trabalho docente, na maioria das vezes, acompanhadas de restrições das políticas educacionais, atuam como efeitos diretos nas atividades dos professores, no modo de execução de sua atividade e em sua própria saúde.

Com relação ao adoecimento, as primeiras preocupações partiram da seguridade social, em alguns países da Europa (França, Inglaterra e Alemanha), nos anos 1960 e 1970, quando perceberam o aumento de registros estatísticos nas demandas por psiquiatras e

psicólogos por parte dos professores. Nos países latino-americanos, somente na década de 1980, esses dados começam chamar a atenção (Martinez, 2003).

Estudos realizados sobre a relação trabalho docente e saúde mostram que o perfil de adoecimento é convergente, independentemente da população e da região; assim como os dados acerca de afastamentos por licenças médicas não indicam a real dimensão do problema; no entanto, podem ser considerados como pistas que merecem aprofundamento e análise. Nesse sentido, a literatura existente permite associar os problemas de saúde identificados nesta categoria às condições ergonômicas de trabalho encontradas nos contextos de trabalho estudados (Gasparini et al., 2005; Gomes & Brito, 2006).

Com relação ao bem-estar e mal-estar no trabalho, observa-se que professores (as) apreciam seu trabalho, sentem prazer e satisfação em realizá-lo; entretanto sofrem com as consequências de aspectos relacionados a baixos salários, às constantes substituições a colegas ausentes, ao elevado número de carga horária semanal e a interação com os alunos (Brito, 2008). Em pesquisa realizada por Marimon (2008), os resultados mostraram que mal-estar docente atinge 25% do grupo estudado, sendo que os níveis mais altos atingem somente as mulheres, enquanto nos níveis mais elevados de bem-estar docente, a maioria é do sexo masculino. Lapo (2005) aponta que, entre os 250 professores pesquisados, 61% deles declaram-se felizes no trabalho. O autor conclui com esse estudo que a felicidade no trabalho é possível, contudo é algo que precisa ser construído, que exige esforço por parte do professor, tendo o contexto de trabalho de oferecer condições satisfatórias que permitam a realização e a compensação desses esforços.

A respeito da qualidade de vida no trabalho docente, embora as condições de trabalho estejam associadas a perdas na saúde, os resultados encontrados nas pesquisas têm revelado índices razoáveis de satisfação entre os professores da educação básica, revelando insatisfações com fatores organizacionais, as inadequadas condições de trabalho entre os professores de educação física (Folle, Lemos, Nascimento, Both & Farias, 2008) e sua progressiva desvalorização, sendo as mais acentuadas a remuneração, a atuação do Governo e do sindicato (Adorno, 2005); tem-se ainda a compensação salarial, falta de autonomia em utilizar conhecimentos no trabalho e relações pessoais no ambiente de trabalho entre os professores de educação física (Both, 2008). A satisfação está relacionada ao inter-relacionamento e na integração social (Adorno, 2005) e a relevância social do trabalho (Folle et al., 2008).

Por outro lado, a literatura mostra que parte dessas avaliações associa-se às características individuais dos trabalhadores, com seu histórico de vida pessoal, a idade,

bem como a experiência no trabalho, entre outras (Abrahão & Pinho, 2002). Segundo Nóvoa (2007), o ciclo de vida profissional do professor apresenta fases, transições, crises, entre outros, atravessando a carreira do ensino e afetando um acentuado número dos trabalhadores. Os melhores anos da carreira, segundo o autor, são determinados por fatores internos e externos à profissão e ao próprio indivíduo, sendo considerado o início do percurso profissional, determinados também pela prevalência da descoberta sobre a *angústia* do enfrentamento com a realidade ou, por volta dos oito anos de atividade, quando a estabilização é atingida, ou, ainda, deste momento até cerca de meia carreira; enquanto os piores podem estar tanto no início quanto no fim da carreira; sendo determinados, num e noutro, os sentimentos de angústia e frustração comuns entre os professores iniciantes, especialmente, no problema de controle da disciplina, e o desinvestimento que caracteriza o final da carreira, em especial, se ele for amargo e agravado por problemas de saúde.

1.2 Ergonomia da Atividade: Histórico e Características

Para melhor compreender o termo Ergonomia da Atividade, é importante refazer um percurso sobre a sua trajetória histórica que se inicia com a introdução do vocábulo ergonomia, suas características e conceituação.

O neologismo ergonomia foi utilizado, inicialmente, pelo polonês W. Yastembowsky, em 1857, com o significado de ciência do trabalho, com base nas leis objetivas da ciência sobre a natureza (Laville, 1976, como citado em Oliveira, 2006). Quanto à etimologia, o vocábulo é formado pelos termos gregos *ergon*, que significa trabalho, e *nomos*, que significa regras, normas, leis naturais, indicando formas corretas de se trabalhar. Oficialmente, a palavra ergonomia surgiu em 1949, na fundação da *Ergonomics Research Society*, na Inglaterra, definida como o estudo do relacionamento entre o homem e seu trabalho, equipamento, ambiente e, particularmente, a aplicação dos conhecimentos de anatomia, fisiologia e psicologia na solução dos problemas que surgem desse relacionamento, conforme assinala Iida (2005).

Segundo Abrahão (1989), o aparecimento da ergonomia é considerado historicamente recente e representa uma abordagem do trabalho e suas relações no contexto social e tecnológico. Sua origem e evolução se devem às conseqüentes

transformações socioeconômicas e, sobretudo, tecnológicas que ocorreram no mundo do trabalho a partir da segunda metade do século passado.

O termo Ergonomia apresenta algumas especificidades, sendo, muitas vezes, associado com o mobiliário, o posto de trabalho e, especialmente com a cadeira, provocando certa distorção na compreensão de seu significado. Em função da experiência do trabalho de equipe multiprofissional, psicólogos, engenheiros e médicos, na construção de equipamentos, no contexto da Segunda Guerra Mundial e sua exportação no pós-guerra para o contexto industrial, à Ergonomia foram incorporados termos pejorativos, como: ciência da cadeira, cadeirologia, conforme assinala Ferreira (2000). Para esse autor, isso se deve à imprescindível contribuição desses profissionais, no projeto de reconcepção dos *cockpits* dos aviões de caça, no sentido de proporcionar maior conforto, segurança e eficácia às atividades dos pilotos. O êxito da experiência, de natureza interdisciplinar, possibilitou a propagação desses conhecimentos por todo o mundo, de modo que, dos *cockpits* às cadeiras e bancadas das fábricas, a evolução ocorreu naturalmente (Ferreira, 2006a; Ferreira, 2008a).

Brusquese (2009, p. 55), ao destacar o caráter dinâmico necessário da disciplina, salienta que, segundo Laville (1977), “a Ergonomia liga-se simultaneamente ao progresso dos conhecimentos científicos e à evolução dos problemas do trabalho”, enquanto, segundo Daniellou (2004), “a Ergonomia leva em conta, classicamente, um duplo critério: o de saúde dos trabalhadores e o de eficácia econômica”.

A proposta da Ergonomia baseia-se numa perspectiva antropocêntrica. Ela consiste no estudo da adaptação do trabalho ao homem (Guérin et al., 2001), ao contrário de outras disciplinas que buscam adaptar o homem aos meios e condições de trabalho predeterminados ou que tentam selecionar o homem adequado para ocupar um posto preconcebido (Oliveira, 2006).

Todavia, a diversidade de reações de cada indivíduo, numa dada situação de trabalho, segundo Wisner (1994), como citado em Abrahão, 2000, consiste numa das características mais notáveis dos seres vivos. Todo indivíduo chega ao trabalho com seu capital genético, constituindo-se num conjunto de sua história desde o nascimento, bem como as marcas acumuladas das agressões físicas e mentais sofridas na vida. Nesse conjunto, incluem o seu modo de vida, seus costumes pessoais e étnicos, seus aprendizados. Tudo isso influencia a forma como são abordadas as situações de trabalho com as quais este indivíduo é confrontado (Wisner, 1977; Abrahão, 2000).

Esta disciplina tem sido estudada sob a luz de duas abordagens bastante distintas: uma com visão norte-americana (anglo-saxônica) e a outra, europeia (francesa).

A escola anglo-saxônica surgiu, formalmente, em 1957, com a criação da *Human Factors Society*. Por meio dos conhecimentos de Fisiologia e de Psicologia, procura adaptar o ambiente de trabalho ao homem, incorporando resultados de pesquisas realizadas em laboratório aos postos de trabalho. Nesse sentido, seus estudos voltam-se para o chamado sistema homem-máquina, que evolui para a chamada Macroergonomia, incorporando conceitos da Sociologia (Oliveira, 2006).

Em consonância com os pressupostos da corrente anglo-saxônica, a abordagem da *Internacional Ergonomics Association* (IEA) é assim definida:

A disciplina que trata da compreensão das interações entre os seres humanos e outros elementos de um sistema. [...]. Os ergonomistas contribuem para o planejamento, projeto e avaliação de tarefas, postos de trabalho, produtos, ambientes e sistemas para torná-los compatíveis com as necessidades, habilidades e limitações das pessoas (*International Ergonomics Association*, 2000, citado em Feitosa, 2010, p. 44).

Nessa perspectiva, tem-se ainda a Ergonomia voltada para alcançar os objetivos organizacionais, tendo como necessidade, segundo Stanton (1998) e Iida (2005, citados em Feitosa, 2010), a redução da fadiga e do estresse, o aumento da segurança, a garantia do conforto e a satisfação das pessoas.

Enquanto a Ergonomia francesa, embora também influenciada pelo período pós-guerra, distancia-se dos pressupostos *Human Factors*; esta se caracteriza por procurar compreender o trabalho em situações reais, por meio da observação e análise da atividade de trabalho em execução. Sua finalidade principal consiste na transformação do trabalho, sendo definida como: “um conjunto de conhecimentos científicos, relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficácia” (Wisner, 1977, p.12).

O enfoque adotado neste estudo insere-se no campo da ergonomia da atividade (Ferreira & Mendes, 2003), cuja abordagem filia-se na produção científica franco-belga, fundamentada nos pressupostos metodológicos de Guérin et al., (2001).

A Ergonomia da Atividade apresenta uma visão antropocêntrica, tendo como objetivo central adaptar as situações de trabalho às capacidades e limites do ser humano. Desse modo, reconhece-se a primazia do homem sobre o trabalho, e não o contrário. Seu interesse consiste em investigar a relação entre os trabalhadores e o contexto de produção. Nesse sentido, ela atua sob duas perspectivas: a) compreender as situações-problema existentes, dando origem a novos conhecimentos científicos; b) transformar a realidade crítica identificada, contribuindo para a melhoria dos ambientes de trabalho, bem como da saúde e bem-estar dos trabalhadores.

Esta disciplina busca adaptar a lógica de funcionamento do contexto de produção aos trabalhadores, gestores e usuários, como forma de possibilitar suas interações com o meio, garantindo o bem-estar dos indivíduos, a eficiência e a eficácia das atividades produtivas (Ferreira, 2003). Tem-se ainda que, com sua característica humanizadora dos contextos de trabalho, busca adaptar esse contexto tanto aos objetivos dos indivíduos quanto às exigências das tarefas (Ferreira & Mendes, 2003).

Em função dessas características, segundo Abrahão (2000), a ergonomia tem sido solicitada para atuar na análise de processos de reestruturação produtiva, nas questões referentes à caracterização da atividade e à inadequação dos postos de trabalho e, em especial, em situações de mudanças ou de introdução de novas tecnologias.

A Ergonomia da Atividade é definida como uma abordagem científica que investiga a relação entre os indivíduos e o contexto de produção, tendo como principal objetivo compreender os indicadores críticos presentes nesse contexto, visando transformá-los com base em uma solução de compromisso que atenda às necessidades e aos objetivos dos trabalhadores, gestores, usuários e consumidores (Ferreira & Mendes, 2003).

A análise da evolução desta disciplina, segundo Ferreira (2008a), evidencia algumas características que autorizam inferir sua importância para uma abordagem preventiva de qualidade de vida no trabalho. Entre essas características, destacam-se: o caráter multidisciplinar e aplicado, convocando outros saberes e profissionais para produção de conhecimento sobre um mesmo objeto; o foco no bem-estar dos trabalhadores e na eficácia dos processos produtivos; a adaptação do contexto de trabalho a quem nele trabalha; a transformação dos ambientes de trabalho, buscando conforto e prevenção de agravos à saúde dos trabalhadores.

Quanto à produção teórica existente nessa abordagem, é importante destacar a distinção entre tarefa e atividade:

Tarefa - é o resultado antecipado fixado dentro de condições predeterminadas. Consiste no que é prescrito pela organização ao trabalhador, especifica as características do dispositivo técnico, do produto a transformar, ou do serviço a prestar, o conjunto dos elementos a levar em conta para atingir objetivos previamente determinado.

Atividade - é compreendida como a realização da tarefa. Consiste na estratégia de adaptação à situação real de trabalho, objeto da prescrição. É a distância entre o prescrito e o real, a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre ‘o que é pedido’ e ‘o que a coisa pede’ Guérin et al. (2001).

1.3 Contexto de Produção de Bens e Serviços - CPBS

O Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS – é um conceito instituído por Ferreira e Mendes (2003) para descrever o ambiente sociotécnico onde se realiza a atividade de trabalho. Esse termo visa superar e consolidar diversos aspectos utilizados na literatura como ambiente de trabalho, organização de trabalho, processos e relações sociais de trabalho, bem como “fornecer uma definição mais ampla que articule e explicita as distintas dimensões que tecem, de modo integrado, o espaço institucional (público e privado) de trabalho” (Ferreira, 2008a, p. 112).

O CPBS expressa o *locus* material, organizacional e social onde se realiza a atividade de trabalho e onde são utilizadas as estratégias individual e coletiva de mediação pelos trabalhadores na interação com a realidade de trabalho. As estratégias de mediação são os modos de pensar, sentir e agir diante da diversidade de contradições do mundo do trabalho (Ferreira & Mendes, 2003).

Esse conceito é constituído de três dimensões analíticas interdependentes, denominadas, definidas e caracterizadas, conforme apresenta a Tabela 1:

Tabela 1. Dimensões, definição e componentes do Contexto de Produção de Bens e Serviços – CBPS

Dimensão	Conceito	Elementos	Descrição
Organização do trabalho (OT)	Constitui-se pelos elementos prescritos (formal ou informal) que expressam as concepções e as práticas de gestão de pessoas e do trabalho que determinam o seu funcionamento.	Divisão do trabalho	Hierárquica, técnica e social.
		Produtividade esperada	Metas, qualidade, quantidade.
		Regras formais	Missão, normas, dispositivos jurídicos e procedimentos.
		Tempo	Duração da jornada, pausas e turnos
		Ritmos	Prazos e tipos de pressão.
		Controles	Supervisão, fiscalização e disciplina.
Condições de Trabalho (CT)	Constituem-se pelos elementos estruturais que expressam as condições de trabalho presentes no lócus de produção e caracterizam sua infraestrutura, apoio institucional e práticas administrativas.	Característica das tarefas	Natureza e conteúdo.
		Ambiente físico	Sinalização, espaço, ar, luz, temperatura, som.
		Instrumentos	Ferramentas, máquinas, documentação.
		Equipamentos	Materiais arquitetônicos, aparelhagem, mobiliário.
		Matéria-prima	Objetos materiais/simbólicos, informacionais.
		Suporte organizacional	Informações, suprimentos, tecnologias.
Relações Socioprofissionais (RST)	Constituem-se pelos elementos interacionais que expressam as relações socioprofissionais de trabalho, presentes no lócus de produção e caracterizam sua dimensão social.	Práticas de remuneração	Desenvolvimento de pessoal, benefícios.
		Interações hierárquicas	Chefias imediatas e chefias superiores.
		Interações coletivas intra e intergrupos	Colegas da equipe de trabalho e membros de outros grupos de trabalho.
		Interações externas	Usuários, consumidores, representantes institucionais (fiscais, fornecedores).

Fonte: Ferreira e Mendes (2003, p. 41-43).

Como suporte conceitual, essas dimensões analíticas fornecem parâmetros básicos para se compreender a atividade de trabalho dos indivíduos, como estratégias de mediação individual e coletiva empregadas na gestão das exigências presentes no contexto de trabalho.

1.4 Qualidade de Vida no Trabalho: Gênese, Conceituação e Perspectivas

A qualidade de vida no trabalho (QVT) tem se apresentado como uma das temáticas de grande interesse por parte de dirigentes, trabalhadores e especialistas no

campo das ciências do trabalho. Pesquisadores, independentemente da abordagem de QVT adotada, afirmam que o tema tem despertado o interesse de empresários e administradores, no Brasil, devido à contribuição que pode oferecer para a satisfação do empregado, a efetividade organizacional e, conseqüentemente, a produtividade (Ferreira, 2008a; Ferreira, Ferreira, Antloga & Bergamaschi, 2009a; Limongi-França, 2009).

No entanto, o momento histórico vivenciado pelas organizações constitui-se num verdadeiro desafio quando se trata de QVT. As acentuadas transformações ocorridas nos últimos anos: econômicas, culturais, sociais, políticas e tecnológicas, impactam de forma incisiva nas organizações. Em função da reestruturação produtiva, acirra-se a competitividade, no setor privado, e o nível de exigência dos cidadãos, no setor público, com relação à qualidade dos serviços prestados pelos órgãos governamentais. Tais transformações colocam, na agenda de dirigentes e gestores, a questão crucial de como responder a essas novas exigências que se apresentam (Ferreira et al. 2009a).

Nos mais diversos contextos de trabalho, essa situação acaba repercutindo em ritmo mais acelerado de trabalho, excessivas cobranças e reduzidos prazos para execução das tarefas, incentivo à polivalência e à individualização na tomada de decisão; fato que confirma a tão criticada premissa da ergonomia da atividade de se ter o trabalhador como a *variável de ajuste* (Ferreira, 2008a).

Como consequência desse cenário, surgem as agravantes, como: a diversidade de indicadores críticos que impactam de modo negativo o bem-estar dos trabalhadores, reveladas por meio do acentuado absenteísmo nas organizações, sobrecarregando os demais trabalhadores; os acidentes; doenças do trabalho e licenças de saúde, com destaque para o crescimento dos casos de DORT; a alta rotatividade de trabalhadores, caracterizada pela precarização das relações e condições de trabalho, bem como os baixos salários. Tem-se ainda, no caso do setor público, a satisfação dos usuários, visto que o exercício da cidadania encontra-se permanentemente em risco, no que tange o direito à qualidade dos serviços oferecidos pelas instituições (Ferreira, 2008a; Ferreira et al., 2009a). Esse contexto crítico tem se constituído em verdadeiro desafio para os gestores, no sentido de compatibilizar bem-estar, eficiência e eficácia nas organizações.

Contudo, a definição do que vem a ser QVT (Qualidade de Vida no Trabalho), segundo Ferreira (2010c), continua fortemente ausente na literatura científica, desencadeando, desse modo, programas sem a devida fundamentação conceitual tanto nas organizações públicas quanto privadas. Para Ferreira, a análise desses programas presentes

nas organizações permite afirmar que a Qualidade de Vida no Trabalho tem se transformado numa “espécie de panaceia de natureza assistencialista (yoga laboral) que trata dos efeitos sem agir nas causas do mal-estar no trabalho” (p. 110).

Segundo Fernandes e Gutierrez (1998), citado em Limongi-França, 2009, “a melhoria da saúde por meio de novas formas de organizar o trabalho tem sido objeto de inúmeros artigos e obras publicados sob a denominação de QVT” (p. 34). Contudo, o tema tem sido tratado de forma bastante ampla, apresentando certa confusão sobre os significados teórico e técnico do conceito, colocando em risco tornar-se uma nova onda de modismo nas empresas. Para Limongi-França, a decisão de querer melhorar a QVT não é suficiente. Para tanto, devem-se identificar fatores e critérios que sustentem a formulação de modelos de implantação de projetos de QVT.

Considerando a importância dessa base conceitual, após inúmeros diagnósticos e reflexões em Ergonomia da Atividade desenvolvidos pelo Instituto de Psicologia da UnB, no âmbito das organizações, formulou-se uma abordagem conceitual, de viés preventivo, cujo teor tem norteado diversas pesquisas de QVT (Ferreira, 2006a; Carneiro & Ferreira, 2007; Antloga & Lima, 2007; Brusique, 2009; Feitosa, 2010). Para melhor compreensão dessa abordagem, será apresentada, a seguir, a evolução histórica do conceito, bem como suas características.

Os primeiros passos, no caminho da temática de QVT, encontram-se associados aos elementos considerados os seus desencadeadores presentes na sociedade industrial. Entre eles, destacam-se: vínculos e estrutura da vida pessoal, fatores socioeconômicos, metas empresariais e as pressões organizacionais (Silva, 2004).

Como ponto de partida, tem-se os primeiros estudos sobre a satisfação do indivíduo no trabalho, a partir da década de 1930, marcados pelo movimento conhecido como Relações Humanas, principalmente, pelos estudos de Elton Mayo e seus colaboradores, em Hawthorne. Em seguida, esses estudos são acrescidos com Maslow, com o desenvolvimento do conceito de hierarquia de necessidades, e Herzberg que introduz as necessidades higiênicas e de satisfação como pontos focais do processo de trabalho (Rodrigues, 1995).

As pesquisas, sob essa temática, tiveram uma rápida ascensão no meio acadêmico, nas décadas de 1950, na Inglaterra, com Eric Trist e colaboradores e 1960, principalmente, nos Estados Unidos, com Louis Davis e colaboradores. Segundo Huse e Cummings (1985), a conscientização dos trabalhadores e o aumento das responsabilidades sociais da empresa,

nesse período, contribuíram, de forma decisiva para que cientistas e dirigentes organizacionais pesquisassem melhores formas de realizar o trabalho.

QVT: Conceituação e Perspectivas

Entende-se que o marco no desenvolvimento de QVT tenha sido 1974 (Nadler e Lawer, 1983 e Huse & Cummings, 1985). O período de 1960 a 1974, impulsionado por uma sociedade progressista, tinha como base a saúde, segurança e satisfação dos trabalhadores. A QVT, denominada sociotécnica, seguia um modelo macro que agrupava o trinômio indivíduo – trabalho – organização. O princípio dessa abordagem consistia numa maior organização do trabalho por meio da análise e da reestruturação da tarefa. Contudo, a preocupação de cientistas, líderes sindicais, empresários e governantes era como influenciar a qualidade das experiências do trabalhador no emprego, com vistas à produtividade (Rodrigues, 1995).

Nesse mesmo período, vários fatos significativos ocorreram nos Estados Unidos, entre eles: a criação do *Nacional Commission on Productivity*, possibilitando analisar as causas da baixa produtividade nas indústrias norte-americanas e a *National Center for Productivity and Quality of Working Life*, que consistiu na estruturação do laboratório para estudos sobre produtividade e a qualidade de vida do trabalhador nas atividades de produção. Além disso, diversos grupos e centros de estudos a respeito da qualidade de vida no trabalho são criados.

Enquanto isso, as grandes potências, especialmente, os Estados Unidos, são atingidas pela crise energética e alta inflação, desacelerando e mudando os rumos da QVT. O surgimento de novas forças industriais, principalmente a japonesa, fez com que os norte-americanos repensassem seus modelos organizacionais e gerenciais (Rodrigues, 1995).

De forma significativa, na evolução desse conceito, ficaram como herança desse período diversas abordagens que servem de referência na maior parte das pesquisas encontradas; entre elas, destacando-se: Walton (1973), Hackman e Oldham (1975) e Westley (1979).

Walton (1973), um dos autores mais citados na literatura, em sua abordagem de QVT, propõe o equilíbrio entre trabalho e outras esferas na vida, dando maior ênfase ao papel social da organização e a importância de associar produtividade aos programas de

QVT (Ferreira, 2006). O seu teor contempla, desde as necessidades básicas do ser humano, passando pelas condições da organização, as necessidades secundárias até a autorrealização do trabalhador (Rodrigues, 1995; Silva, 2004).

Visando fornecer uma estrutura para análise de QVT, Walton propõe oito categorias conceituais:

Tabela 2. Categorias conceituais de Walton (1973)

1. Compensação adequada e justa 2. Condições de segurança e saúde do trabalho	Categorias que satisfazem as necessidades básicas do ser humano.
3. Uso de desenvolvimento de capacidades 4. Oportunidade de crescimento e segurança 5. Integração social na organização	Categorias que valorizam a autoestima, a aceitação, a afiliação, o reconhecimento e a autorrealização do trabalhador.
6. Constitucionalismo na organização	Categoria que respeita os direitos trabalhistas.
7. Trabalho e espaço total de vida	Categoria que aproxima a vida do trabalho com a vida fora dele, incluindo aspectos como tempo para lazer e família, redução das mudanças (estabilidade geográfica).
8. Relevância social da vida no trabalho	Categoria que relaciona a empresa e autoestima, ou alienação do empregado.

As abordagens de Hackman e Oldham (1975), bem como de Westley (1979), são identificadas como defensoras da humanização das formas de gestão do trabalho, considerada inovadora, associando metas organizacionais à satisfação dos indivíduos, porém limitada, devido à excessiva ênfase dada ao enriquecimento do cargo. Quanto ao aspecto inovador, essas abordagens apresentam as seguintes características: a) existência de Autonomia; b) existência de Retroalimentação; c) existência de Percepção (tanto de que o trabalho é compensador ao indivíduo quanto o seu empenho é proporcional ao grau de confiança que possui para obter os resultados). Para esses autores, o fundamento desta abordagem é a ideia de existirem três estados críticos para o sucesso: 1) Significância percebida (o trabalho é importante); 2) Responsabilidade percebida (responsabilidade sobre os resultados); 3) Conhecimento dos resultados (domínio das tarefas) (Silva, 2004).

Westley, numa visão mais crítica ao modo econômico capitalista, classifica e analisa quatro problemas que afetam e obstaculizam a QVT: 1) Político – Insegurança; 2) Econômico – Injustiça; 3) Psicológico – Alienação; 4) Sociológico – Anomia. Para esse autor, a concentração do poder seria a maior responsável pela insegurança; a concentração dos lucros e a exploração dos trabalhadores seriam os responsáveis pela injustiça; a alienação, um sentimento de que o trabalho é pessoalmente prejudicial; e a anomia, uma falta de envolvimento moral (Rodrigues, 1995; Silva, 2004).

No Brasil, a produção científica sobre Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), nas últimas décadas, tem evoluído: Fernandes (1996); Signorini (1999); Bom Sucesso (2002); Limongi-França (2003, 2009); Ferreira (2009a).

Rodrigues (1995), fundamentando-se nas concepções de clássicos da literatura (Walton, 1973; Westley, 1979; Davis & Werther, 1983; Nadler & Lawler, 1983; Huse & Cummings, 1985), entende por QVT como:

A resultante direta da combinação de diversas dimensões básicas da tarefa e de outras dimensões não dependentes diretamente da tarefa, capazes de produzir motivação e satisfação em diferentes níveis, além de resultar em diversos tipos de atividades e condutas dos indivíduos pertencentes a uma organização (p.21).

Albuquerque e Limongi-França (1998, como citados em Silva, 2004) afirmam que a inserção de Qualidade de Vida no Trabalho nos planejamentos estratégicos caracteriza a intenção de modificar a gestão tradicional praticada nas organizações. Nesse sentido, dois enfoques são observados: o enfoque individual, que é causado pelo crescente e preocupante número de *stres*; e o enfoque organizacional, causado pela necessidade de manter a busca contínua e comprometida da Qualidade Total, através do bem-estar do empregado. Esses autores compreendem QVT como:

Um conjunto de ações de uma empresa que envolve diagnósticos e implantação de melhorias e inovações gerenciais, tecnológicas e estruturais, dentro e fora do ambiente de trabalho, visando propiciar condições plenas de desenvolvimento humano para e durante a realização do trabalho (p.62).

Segundo Limongi-França (2009) a QVT, historicamente, esteve associada a questões de saúde e segurança no trabalho; no entanto, seu conceito passa a sinalizar a emergência de habilidades, atitudes e conhecimentos em outros fatores, abrangendo agora associações com produtividade, legitimidade, experiências, competências gerenciais e mesmo integração social.

No entanto, conforme assinala Ferreira (2010c), “a QVT tem sido um grande guarda-chuva, abrigando inúmeras práticas que, geralmente, padecem da falta de fundamentação teórica” (p.110).

Nessa perspectiva, identificam-se duas abordagens de QVT: uma clássica, de caráter assistencialista, que é predominante e concentra a maior parte dos estudos sobre QVT, e outra contra-hegemônica, que propõe que ela seja de caráter preventivo (R. R. Ferreira et al., 2009).

QVT - Perspectiva Assistencialista

A abordagem hegemônica tem como principais características: “a responsabilização do trabalhador por sua QVT, atividades de QVT de natureza compensatória do desgaste que os trabalhadores vivenciam e ênfase na produtividade, levada ao extremo em função da competitividade globalizada” (R. R. Ferreira et al., 2009, p.14). Considera-se, pois, em primeiro plano, a sua natureza assistencial, e seu papel compensatório baseia-se em atividades antiestresse do tipo ‘ofurô corporativo’, voltadas para a sedução, com vistas a garantir ou aumentar a produtividade dos trabalhadores.

Nesse ‘ofurô’, são oferecidas as mais diversas atividades voltadas para o bem-estar físico do trabalhador, como: ginástica laboral, massagens, cursos de danças, etc. Como proposta para equilibrar aspectos físicos e emocionais: *tai chi chuam*, ioga, coral e outros. As críticas com relação a essa abordagem consistem nas seguintes argumentações: a) as atividades, por si só, não são consideradas inúteis, contudo são somente paliativas; b) risco de serem utilizadas como forma de mascarar a perspectiva ideológica de trabalho e de ser humano que lhes são subjacentes; c) o trabalhador, sob essa ótica, *é a variável de ajuste* [itálicos nossos], não havendo necessidade de modificar seu Contexto de Produção de Bens e Serviços – CBPS –, onde, na maioria das vezes, reside o problema; d) a dificuldade da organização, ao longo do tempo, em manter o interesse por parte dos trabalhadores (Antloga & Lima, 2007; Ferreira, 2006b; R. R. Ferreira et al., 2009).

QVT - Perspectiva da Prevenção

Tendo a teoria como bússola que norteia os interessados em QVT e contrapondo a perspectiva assistencialista de QVT, Ferreira (2006a) apresenta uma abordagem contra-hegemônica de natureza preventiva. Entre os poucos existentes na literatura científica, esse

enfoque conceitual alternativo tem como características centrais: promover o bem-estar no trabalho, tendo, como referência, o ponto de vista do coletivo de trabalhadores na organização. Ferreira (2010b) afirma que as chances de sucesso de políticas e programas de QVT que partem somente de gerentes, gestores e técnicos são mínimas. Para o autor, a formulação de um conceito com base no que pensa o trabalhador constitui-se na construção de uma abordagem sustentável e colada com o sentido ontológico do trabalho humano.

Nessa perspectiva, essa abordagem de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) engloba duas perspectivas interdependentes:

Sob a ótica das organizações, a QVT é um preceito de gestão organizacional que se expressa por um conjunto de normas, diretrizes e práticas no âmbito das condições, da organização e das relações socioprofissionais de trabalho que visa à promoção do bem-estar individual e coletivo, ao desenvolvimento pessoal dos trabalhadores e ao exercício da cidadania organizacional nos ambientes de trabalho.

Sob a ótica dos sujeitos, ela se expressa por meio das representações globais que estes constroem sobre o contexto de produção no qual estejam inseridos, indicando o predomínio de vivências de bem-estar no trabalho, de reconhecimentos institucional e coletivo, de possibilidade de crescimento profissional e de respeito às características individuais (Ferreira, 2006a, p.219).

Essa concepção, como assinala o autor, distancia-se de abordagens clássicas na literatura de QVT (Walton, 1973; Hackman & Oldham, 1975; Westley, 1979; Limongi-França, 2009) em função da natureza assistencialista e seu papel compensatório dos desgastes vivenciados pelos trabalhadores. Ao contrário, a centralidade dessa concepção consiste em remover os problemas geradores de mal-estar no trabalho, existentes nos contextos de produção, atuando em três dimensões interdependentes: condições, organização e relações socioprofissionais de trabalho.

Em razão de sua característica, essa percepção de QVT é concebida como uma tarefa de todos na organização, devendo haver uma busca permanente pela harmonia entre o bem-estar, a eficiência e a eficácia nos ambientes organizacionais (Ferreira et al., 2009a). Ela prescinde da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões relacionadas ao seu cotidiano de trabalho; ao fortalecimento dos laços de cooperação que devem estruturar o

trabalho em equipe e a comunicação organizacional; à autonomia responsável no exercício da atividade de trabalho e ao desenvolvimento profissional permanente (Ferreira, 2008a).

Os primeiros estudos e pesquisas sob esse enfoque vêm sendo desenvolvidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Aplicadas ao Setor Público – ErgoPublic – da Universidade de Brasília, conforme apresenta a Tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Produção Bibliográfica em QVT do ErgoPublic - Universidade de Brasília

Tipo	Quant.	Autores (as)
Artigos Científicos	7	Carneiro e M. C. Ferreira (2007); M. C. Ferreira (No prelo); M. C. Ferreira (2008); M. C. Ferreira, Alves e Tostes (2009); M. C. Ferreira (2009); Ferreira, M. C. Ferreira, Bergamaschi e Antloga (2009a); Leite, M. C. Ferreira e Mendes (2009).
Capítulos de Livros	4	M. C. Ferreira (2008a, 2008b, 2008c); M. C. Ferreira (2006); M. C. Ferreira, Almeida, Guimarães e Vargas (No prelo).
Artigos em Jornais e Sites	9	M. C. Ferreira (2010a, 2010b, 2010c, 2010 no prelo); M. C. Ferreira (2006); M. C. Ferreira e Daniel (No prelo); M. C. Ferreira, Antloga, Ferreira e Bergamaschi (2008); Leite e Ferreira (2007); Vieira e M. C. Ferreira (2006);
Tese de Doutorado	1	Antloga (2009).
Dissertações de Mestrado	6	Magalhães (2006); Prado (2006); Rodrigues (2006); Brusquese (2009); Lima (2009); Feitosa (2010).
Monografias	4	Souza (2010); Miranda (2010); Rodrigues (2009); Romancini (2009).
Trabalhos Apresentados em Eventos Científicos	13	M. C. Ferreira (2009d, 2009e); Pfeifer e M. C. Ferreira (2008); M. C. Ferreira, Alves e Tostes (2006); M. C. Ferreira (2006); Leite, M. C. Ferreira e Mendes (2006); Mendes e M. C. Ferreira (2004); Mendes e M. C. Ferreira (2006).
Anais de Eventos Científicos	18	Branquinho, M. C. Ferreira e Figueira (2010); Branquinho, M. C. Ferreira e Pacheco, 2010); Feitosa, M. C. Ferreira e Andrade (2010); M. C. Ferreira (2009); M. C. Ferreira (2006); M. C. Ferreira, Antloga, M.C. Ferreira e Bergamaschi (2009b); M. C. Ferreira, Antloga, Ferreira e Bergamaschi (2009c); Ferreira, Antloga, M. C. Ferreira e Bergamaschi (2009d); M. C. Ferreira, Ferreira, Antloga e Bergamaschi (2010); M. C. Ferreira, Ferreira, Antloga e Bergamashi (2010); M. C. Ferreira e Tostes (2006); M. C. Ferreira e Zaidem (2006); Ferreira e M. C. Ferreira (2005); Medeiros, Barroca, M. C. Ferreira e Gouveia (2009); Vargas, M. C. Ferreira, Seidl e Ferreira (2008) Rodrigues, M. C. Ferreira e Mendes (2005); Santoucy e M. C. Ferreira (2005);
Trabalho Premiado em Evento Institucional	1	Pfeifer e Ferreira (2008)

Como resultado, tem-se as produções bibliográficas e pesquisas empíricas, gerando como contribuição para as instituições públicas investigadas, propostas de intervenção com vistas a garantir o bem-estar do trabalhador, requisito estratégico para que as organizações operacionalizem suas missões e objetivos.

Desse modo, compreende-se, pois, a nítida interface de interesses entre a QVT, de viés preventivo, e o campo da Ergonomia da Atividade, especialmente, em função dos

objetivos comuns e afinidades teóricas. A distinção entre os dois campos consiste no fato que, de modo geral, as abordagens de QVT filiam-se numa dimensão de análise macroprocessual, ou seja, o estudo tem como foco a visão global da organização; enquanto a tradição dos estudos e pesquisas em Ergonomia da Atividade apresenta um enfoque microprocessual e visa a setores específicos da organização, nos quais residem os problemas.

1.5 Bem-estar e Mal-estar no Trabalho: Origem, Características e Conceitos

A compreensão dos aspectos positivos da experiência humana está entre as principais preocupações da Psicologia para o século XXI (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, citado em Paschoal & Tamayo, 2008), enquanto os aspectos negativos, por longas décadas, têm estado presente na literatura, a exemplo de Freud (1997, citado em Britto, 2008) com *O mal-estar na civilização*, data de 1930. Estudos recentes consideram que a identificação dos fatores de promoção do bem-estar pode ser útil à população mais predisposta às doenças mentais, bem como favorecer o desenvolvimento de abordagens preventivas nas áreas social e ocupacional (Ferraz et al., 2007) e, conseqüentemente, minimizar o mal-estar.

Em função das transformações no mundo do trabalho, surge uma crescente preocupação dos pesquisadores com a construção de um sistema que seja compatível com a dignidade humana, permeado pelo compromisso com o bem-estar das organizações e com a sustentabilidade da humanidade (Akutsu, 2008). Entretanto, segundo a autora, apesar da intensidade de pesquisas a esse respeito, prevalece uma imprecisão conceitual entre bem-estar, saúde e qualidade de vida no trabalho. Tem-se ainda que as principais pesquisas se referem ao bem-estar geral sem vinculação com qualquer contexto.

As concepções a esse respeito, especialmente no que se refere ao contexto de trabalho, são escassas e incipientes. A fim de compreender esses fenômenos, a seguir, serão apresentadas a origem, características e definições encontradas na literatura.

Bem-Estar e Mal-Estar: um Olhar pela História

Tem-se que os antecedentes históricos do conhecimento sobre o bem-estar têm suas raízes ideológicas no Iluminismo, no século XVIII, com a valorização do desenvolvimento pessoal e a felicidade. Inicia-se nesse período, o entendimento de que todo indivíduo tem o direito à felicidade, assim como a sociedade tem o dever de promover a satisfação das necessidades dos cidadãos (Galinha & Ribeiro, 2005; Ferraz et al., 2007).

Até então, nas mais diversas culturas, acreditava-se que a felicidade dependia dos desígnios dos deuses. No século IV a. C., a filosofia socrática pregava que a felicidade era uma tarefa do indivíduo. Aristóteles, em seguida, aprofunda o pensamento, concluindo que beleza, riqueza, saúde e poder seriam os objetivos da humanidade que levariam o indivíduo a ser feliz, sendo o poder a única virtude buscada como um bem por si mesmo (Ferraz et al., 2007).

O século XIX, segundo Galinha e Ribeiro (2005), é marcado pelos princípios do utilitarismo, considerando a melhor sociedade aquela que proporciona melhor felicidade ao maior número de pessoas. Esses princípios, a partir do século XX, inspiram uma reforma social que consiste no combate às epidemias, eliminação da fome e controle da economia. Mais tarde, o conceito transcende o bem-estar econômico, assumindo uma dimensão global. Tem-se que, além dos recursos materiais, são determinantes do bem-estar ou qualidade de vida, aspectos como: saúde, a satisfação com o trabalho, a liberdade política, entre outros.

Sucedem-se então, inúmeras pesquisas a respeito da saúde (Pais Ribeiro, citado pelos autores), agora, no combate ao fumo, ao consumo de álcool e drogas. Passa-se, assim, ao enfoque na saúde, ao invés de na doença, introduzindo na literatura os conceitos de promoção da saúde e de estilo de vida, bem como amplia a sua área de abrangência, incorporando conceitos, como qualidade de vida, felicidade, satisfação com a vida, afeto positivo e negativo, entre outros. Diante desse novo enfoque, o Bem-Estar Subjetivo assume-se como o conceito chave de um campo de investigação emergente, designado Psicologia Positiva (Galinha & Ribeiro, 2005). Entretanto, essa evolução, dada a abrangência da sua nova identidade e quantidade de investigações produzidas a respeito do conceito Bem-Estar Subjetivo, segundo esses autores, resultou na sua subdivisão em duas correntes: Bem-Estar Subjetivo e Bem-Estar Psicológico.

Bem-Estar Subjetivo – BES: uma Visão Hedonista

A concepção que aborda o estado subjetivo de felicidade adota uma visão de bem-estar como prazer, o que reflete a visão filosófica hedonista¹. Segundo Albuquerque e Trócoli (2004), o campo do bem-estar refere-se ao estudo científico da felicidade, sendo, muitas vezes, confundidos na literatura, ou mesmo, considerados sinônimos. Entre as definições encontradas, na sua maioria, faz menção a um estado emocional positivo, com sentimentos de bem-estar e prazer (Ferraz et al., 2007).

Conforme Diener, Scollon e Lucas (2003), o Bem-Estar Subjetivo – BES – reflete uma avaliação geral da vida ou de seus domínios específicos, incluindo duas dimensões psicológicas: de um lado, a esfera afetiva que inclui os estados emocionais e sentimentos (positivos e negativos); de outro, a esfera cognitiva que diz respeito às avaliações de satisfação com a vida em geral e, em particular, com os aspectos do trabalho.

Paschoal e Tamayo (2008), fundamentando-se nos conceitos de Albuquerque e Trócoli (2004) e Diener et al. (1999), complementa, detalhando as três dimensões: o afeto positivo, o afeto negativo e a satisfação com a vida:

- ✓ O afeto positivo – tem-se como um sentimento transitório, como um contentamento hedônico puro experimentado em um determinado momento como estado de alerta, de entusiasmo e de atividade;
- ✓ O afeto negativo – trata-se de um sentimento transitório que inclui emoções desagradáveis como ansiedade, depressão, agitação, aborrecimento, pessimismo e outros sintomas psicológicos aflitivos e angustiantes;
- ✓ A satisfação com a vida - consiste num julgamento cognitivo da própria vida e inclui as circunstâncias da vida da pessoa e os padrões escolhidos por ela.

Compreende-se, pois, que o BES corresponde a experiências internas, ou seja, somente o próprio indivíduo pode avaliar suas expectativas, valores e experiências prévias e emoções, não podendo, portanto, ser observado ou identificado por outro. Nesse sentido, segundo Paschoal (2008), as respostas emocionais (emoções e humores) que caracterizam o afeto representam as reações do indivíduo a eventos do dia-a-dia, enquanto os aspectos

1. Doutrina que considera que o prazer individual e imediato é o único bem possível, princípio e fim da vida Moral, Cabral (2006), como citado em Akutsu, 2008.

cognitivos consistem numa dimensão diferente dos afetos e referem-se ao julgamento sobre a satisfação com a vida.

Ryan e Derci (2001) afirmam que os psicólogos que adotam uma visão hedonista da felicidade compreendem o bem-estar como uma experiência de prazer *versus* desprazer, cuja origem decorre de julgamentos sobre os elementos positivos e negativos da vida. Para esses autores, a felicidade na concepção de psicólogos hedonistas não se restringe ao prazer físico, mas pode estar associada a outros valores concebidos pelo indivíduo, a exemplo do alcance de metas e resultados.

Bem-Estar Psicológico – BEP – : uma Visão *Eudaimônica*

A abordagem psicológica de bem-estar adota a visão *eudaimônica*², termo utilizado por Aristóteles, usualmente traduzido como *happiness* na língua inglesa. No entanto, em português, o termo felicidade refere-se à felicidade hedônica, pois ele expressa a experiência subjetiva de afetos positivos e a crença de que a vida está satisfatória. Na concepção aristotélica *eudaimônica*, a felicidade extrapola a concepção hedônica, pois contempla a realização do potencial pessoal, das metas fundamentais da vida como elementos centrais nessa abordagem (Waterman,1993).

Ferreira e Seidl (2009) assinalam que essa categoria conceitual é fortemente construída sobre formulações psicológicas acerca do desenvolvimento humano, dimensionadas em capacidades para enfrentar os desafios da vida. Para Paschoal (2008), os teóricos do bem-estar psicológico adotam a visão de felicidade centrada na experiência de expressividade pessoal e de autorrealização e que, de modo geral, os pesquisadores hedonistas têm sido negligentes ao desprezar esse entendimento.

Para Ryff (1989), apesar das inúmeras pesquisas, a literatura a respeito do bem-estar não teria sido guiada teoricamente. Para o autor, os instrumentos iniciais sobre afetos e satisfação com a vida teriam outros propósitos, no entanto, acabaram se tornando medidas padrões para o bem-estar. Diante disso, o autor apresenta a estrutura de uma abordagem acerca do funcionamento psicológico positivo, fundamentando-se em diversas

2. Doutrina que admite ser a felicidade individual ou coletiva o fundamento da conduta humana moral. Que são moralmente boas as condutas que levam à felicidade (Cabral, 2006, citado por Akutsu, 2008).

teorias clássicas existentes em Psicologia, entre elas: Carl Jung, Abrahan Maslow, Gordon Allport, Erickson, Carl Rogers.

Essa alternativa, associada a diferentes desafios que os indivíduos encontram na tentativa de obter a autorrealização pessoal, compõe-se de seis dimensões, a saber: a) autoaceitação – as pessoas tentam se sentir bem consigo mesmas, ainda que tenham consciência de suas limitações; b) relações positivas com os outros – procuram desenvolver e manter relações interpessoais calorosas e confiáveis; c) domínio do ambiente – almejam controlar seu ambiente de modo a conseguir a satisfação de suas necessidades e desejos; d) autonomia – buscam desenvolver a autodeterminação e a autoridade pessoal; e) propósito de vida – tentam dar um sentido a seus esforços e desafios; f) desenvolvimento pessoal – procuram aproveitar ao máximo seus talentos e capacidades.

Segundo Akutsu (2008), entre os estudiosos que defendem o aspecto de bem-estar psicológico como indicador de saúde mental, destaca-se Peter Warr (1987). Para esse autor, a saúde mental é concebida sob uma perspectiva predominantemente positiva e não de adoecimento. Warr, de acordo com a autora, entende que uma pessoa não é considerada enferma ou saudável sob um critério clínico, mas ao longo de uma escala contínua que vai desde extremamente doente até extremamente saudável. Compreende ainda que a maioria das pessoas encontra-se no intervalo médio e uma minoria nos extremos.

Segundo Paschoal (2008), Warr (2007), recentemente, apresentou uma proposta para o estudo do bem-estar que engloba e relaciona elementos *hedônicos* e *eudaimônicos* da felicidade. Para o autor, uma experiência de excitação pode vir acompanhada tanto de prazer quanto de desprazer, conforme retrata as duas dimensões por ele apresentada.

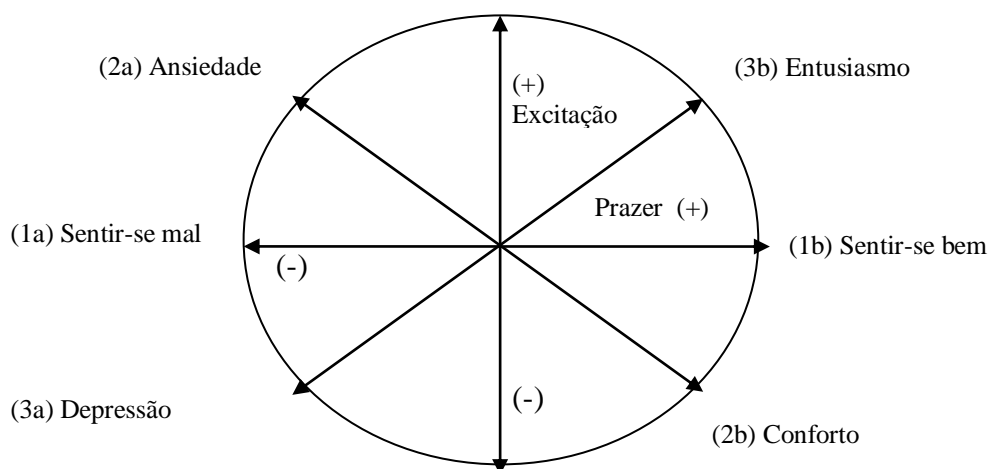


Figura 1. Três eixos do bem-estar hedônico propostos por Warr (2007).

A Figura 1 evidencia a linha tênue em que transitam o bem-estar e o mal-estar. Pode-se observar que o bem-estar está representado por três eixos e dois polos que refletem experiências positivas e negativas gerais que variam de sentir-se bem a sentir-se mal; entretanto, segundo Paschoal (2008), sem considerar o contexto ou qualquer tipo de excitação psicológica.

Conclui-se que, de modo geral, as duas abordagens, *hedônica* e *eudaimônica*, complementam-se, e a tendência nos estudos sobre bem-estar, pelo que se pode observar, é de que cada vez mais identifique esses elementos nas pesquisas, conforme assinala Paschoal (2008).

Bem-Estar e Mal-Estar no Trabalho

As definições existentes na literatura a respeito do bem-estar e mal-estar no trabalho são raras. Segundo Ferreira e Seidl (2009), estudos anteriores utilizaram outros conceitos, como satisfação no trabalho (Amaral & Siqueira, 2004), para se referirem ao bem-estar, ou *burnout*, (Malasch, Schaufeli & Leiter, 2001), para tratar do mal-estar. Nesse sentido, Paschoal e Tamayo (2008) sinalizam que as diversas concepções desses construtos variam, mas acabam por convergirem às diversas esferas da vida e às diferentes atividades desenvolvidas pelo homem, sem, contudo, apontar um conceito.

Independentemente dos termos utilizados para indicar a temática em questão, o fato é que o contexto de trabalho exerce um papel crucial na “felicidade” das pessoas. Segundo Gavin e Mason (2004), como citado em Souto e Rego, 2007, o bem-estar psicológico tem ocupado um espaço importante nos estudos organizacionais mais positivos. Para os autores, o trabalho, por si só, não faz uma pessoa feliz, mas uma pessoa dificilmente será genuinamente feliz se for infeliz no trabalho, pois consideram que é no contexto de trabalho que o indivíduo encontra a fonte de recursos materiais, sociais, psicológicos e emocionais que lhes permitem satisfazer necessidades primárias e secundárias.

Na relação trabalho e família, Barnett e Marshall (1991) afirmam que os efeitos sobre o bem-estar subjetivo das recompensas e das preocupações geradas nesses dois contextos podem ser independentes. Para os autores, ter um emprego com condições precárias de trabalho não restringe as vantagens do bem-estar, advindo de ter uma relação

recompensadora com a família. Assim como, se a relação em família é problemática, é possível aproveitar as vantagens do bem-estar de se ter um bom trabalho.

A abordagem adotada nesta pesquisa entende que o bem-estar e mal-estar no trabalho são representações mentais que os trabalhadores manifestam sobre o seu estado geral em determinados momentos e contextos de trabalho, conforme conceituam Ferreira e Mendes (2003):

As representações de bem-estar consistem em avaliações positivas que os trabalhadores fazem sobre o seu estado físico, psicológico e social relativo ao contexto de produção no qual estão inseridos. As representações de mal-estar consistem em avaliações negativas que os trabalhadores fazem sobre o seu estado físico, psicológico e social relativo ao contexto de produção. (p.49)

Nesse sentido, as características das representações de bem-estar e mal-estar são comparadas à dinâmica própria observada - seria como um pêndulo que tende a oscilar no eixo do processo saúde-doença: o movimento depende da eficiência e eficácia das estratégias de mediação dos trabalhadores. Desse modo, quanto mais eficientes e eficazes as estratégias de mediação dos trabalhadores, menor custo humano do trabalho, predomínio de bem-estar individual e coletivo; por outro lado, quanto menos eficientes e eficazes as estratégias de mediação dos trabalhadores, maior custo humano do trabalho, predomínio de mal-estar individual e coletivo (Ferreira & Mendes, 2003).

As estratégias de mediação, portanto, exercem um papel fundamental, no sentido de mediar as representações de bem-estar e mal-estar do trabalhador para dar conta da realização das tarefas impostas no contexto de trabalho e, ainda assim, alcançar a tão sonhada qualidade de vida no trabalho.

O trajeto percorrido na literatura revisada permitiu perceber, do ponto de vista da Ergonomia da Atividade, que investiga a relação entre os trabalhadores e o contexto de trabalho, a complexidade dos elementos que compõem o trabalho docente, especialmente quando se trata da relação entre as três dimensões do Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS –, organização do trabalho, condições de trabalho e Relações Socioprofissionais (Ferreira e Mendes, 2003) e a qualidade de vida no trabalho. Os efeitos das transformações ocorridas tanto no mundo do trabalho quanto da sociedade em geral, têm refletido fortemente no trabalho docente, gerando consequências negativas na saúde

dos professores, a exemplo das estatísticas sobre os altos índices de atestados médicos encontrados nas pesquisas (Barroso, 2008; Gomes, 2002; Gasparini et al, 2005; Martinez, 2003, entre outros). A Ergonomia da Atividade, ao ter como foco as situações reais de trabalho, possibilita compreender essas dimensões, explicitando os constrangimentos que obstaculizam a qualidade de vida no trabalho, de viés preventivo, que busca, tal como preconiza o conceito, a promoção do bem-estar individual e coletivo, o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores e o exercício da cidadania organizacional nos ambientes de trabalho (Ferreira, 2008a). Nessa perspectiva, os conceitos e dimensões analíticas adotados permitem adotar uma abordagem metodológica adequada para avaliar a QVT, o bem-estar e mal-estar no trabalho, com base na percepção dos professores, gerando subsídios para uma reconcepção de políticas voltadas para a gestão do trabalho.

2. Abordagem Metodológica

Este capítulo apresenta os principais elementos utilizados neste trabalho de pesquisa, constituindo-se na abordagem metodológica adotada. São apresentadas as características do método estudo de caso, bem como do delineamento metodológico da pesquisa de natureza quanti-qualitativa, baseando-se nos pressupostos da abordagem teórico-metodológica da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho – EAA _ QVT (Ferreira, 2008a). Em seguida, são descritas as duas etapas Macroergonômica e Microergonômica, esta caracterizada como Análise Ergonômica do Trabalho – AET –, baseando-se nos pressupostos de Guérin et al.(2001), complementados pelos estudos de Daniellou et al. (1989); Wisner (1995), Ferreira (2003). São informadas as etapas das coletas de dados, descritos os participantes, os instrumentos, os procedimentos e tratamento dos dados, bem como os respectivos auxílios utilizados para análise: SPSS e a técnica computadorizada do Alceste.

2.1 Delineamento Metodológico: Pesquisa Quanti-qualitativa

Esta pesquisa utilizou-se da abordagem quanti-qualitativa, dadas as suas possibilidades de maior compreensão do fenômeno, que, segundo Filstead (1979), vão além das diferenças entre estratégias de pesquisa e procedimentos de coleta de dados, sendo enfoques que representam, fundamentalmente, diferentes referenciais epistemológicos que permitem teorizar a natureza do conhecimento, a realidade social e os procedimentos.

A pesquisa quantitativa utiliza-se da linguagem matemática, lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados e é considerada uma pesquisa *hard*. Com auxílio do SPSS - *Statistical Package for Social Sciences* -, a maioria utiliza-se de levantamento de dados (*survey*) e de questionários (Bauer, Gaskell & Allum, 2007). De modo geral, ela permite a realização de uma fotografia dos fatos estudados, à medida que fornece dados precisos sobre determinado fenômeno (Freitas, 2006); enquanto a pesquisa qualitativa “evita” números, lida com interpretações das realidades sociais e tem a

entrevista em profundidade como o protótipo mais conhecido. Esta é considerada uma pesquisa *soft* (Bauer, Gaskell & Allum, 2007) que possibilita descrever, interpretar e reconstruir a realidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesta abordagem, destacam-se as características: a) a percepção de que o significado de um evento só é possível em função do conhecimento das inter-relações presentes em determinado contexto; b) o enfoque indutivo; c) o ambiente natural como fonte de coleta de dados; e d) o processo descritivo como ponto fundamental na apresentação dos resultados da pesquisa (Freitas, 2006).

A adoção do estudo de caso justifica-se por fornecer meios técnicos adequados para a investigação, por ser caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo do objeto, permitindo o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos (Gil, 2007). Além disso, segundo o autor, o seu uso tem sido cada vez maior pelos pesquisadores sociais, tendo em vista os diferentes propósitos a que ele serve: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

2.2 Campo de Pesquisa: A Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG

Esta pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Unaí, município situado no noroeste do Estado de Minas Gerais, a 164 Km da Capital Federal, Brasília, e faz parte da RIDE/DF - Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno. Instalado em 1943, é o segundo do Estado em extensão territorial, com 8 447 km² (IBGE), conta com 26 assentamentos da Reforma Agrária e seis acampamentos. Tem, como principal atividade econômica, a agropecuária e constitui-se no maior produtor de grãos do país, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –. A estimativa de habitantes para o ano de 2009 era de 78.125 (IBGE). O índice de desenvolvimento humano – IDH³ - do município ocupa o 20º lugar no *ranking* entre os

3. No IDH, estão equacionados os três subíndices direcionados às análises educacionais, renda e de longevidade. O resultado das análises educacionais é medida por uma combinação da taxa de alfabetização de adultos e a taxa combinada nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior).

maiores do Estado, 0,812, abaixo da média estadual, 0,823 e da Capital Federal, 0,844. A sua renda per capita é de R\$ 343,52, situada acima da renda do Estado e inferior ao Distrito Federal, conforme demonstra a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4. Índice de Desenvolvimento Humano e Renda per capita do Município

Município/Estado/DF	IDH	Renda per capita
Unai	0, 812	R\$ 343, 52
Minas Gerais	0, 823	R\$ 276,56
Brasília	0, 844	R\$ 605,41

Fontes: Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (2005)

Embora abaixo do IDH do Estado e da Capital Federal, em relação aos demais municípios mineiros, esse valor é considerado alto. Contudo, ainda de acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano (2005), um dos subíndices para cálculo do IDH indica que o município ocupa 256º lugar no Estado, com relação à taxa de alfabetização.

Em 2009, a educação do município contava com 47 unidades de ensino de Educação Básica (Anexo I), sendo 25 municipais, 14 estaduais e oito privadas, oferecendo níveis diversificados de ensino e, no Ensino Superior, três faculdades particulares e um polo da Universidade Estadual de Montes Claros.

A Rede Municipal de Ensino unaiense funciona sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação– Semed –, integrada ao Sistema Estadual de Educação de Minas Gerais, pertencendo à Superintendência Regional de Ensino de Paracatu/MG. Ela atua nas etapas e modalidades do ensino regular com educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA) (1ª a 8ª série). De acordo com o planejamento estratégico, elaborado para a gestão 2007/2009, a missão da Semed consiste na valorização humana: garantindo educação de qualidade, proporcionando conhecimentos, desenvolvendo habilidades e formação de valores, com ações inovadoras e democráticas.

2.3 Diagnóstico em Nível Macroergonômico: uma Visão Panorâmica da Rede Municipal de Ensino

O diagnóstico em Nível Macroergonômico inscreve-se na categoria da pesquisa quantitativa, cujo objetivo foi mapear a Qualidade de Vida no Trabalho e as fontes de bem-estar e mal-estar no trabalho com base na percepção coletiva dos professores.

2.3.1 Participantes

No Nível Macroergonômico, participaram todos os professores efetivos e contratados (N= 472) da Rede Municipal de Ensino, excetuando-se aqueles que se encontravam afastados do trabalho docente, atuando em cargos de direção, por atestados médicos ou aqueles que estiveram ausentes no dia da aplicação do instrumento.

Tabela 5. Total de professores da Rede Municipal de Ensino de Unai/MG – 2009

Total de Professores	Efetivos	Contratados	Afastados (Saúde e outros)	Em exercício na função	Participantes da pesquisa
*585	*458	*127	*56	*529	472
	78,29%	21,70%	9,57%	90,42%	89,22%

Fonte: * Dados fornecidos pelo Depto de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal de Unai/MG

Um número de 472 professores respondeu ao Inventário de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho – IA _QVT (Ferreira, 2009a), correspondendo a 89,2% do total de professores (N=529) que se encontravam em exercício, atuando em funções de docência ou outras relacionadas ao atendimento ao aluno, como biblioteca, laboratório de informática, como professor eventual e, ainda, aqueles afastados do trabalho docente por prazo indeterminado, por laudo médico.

A Tabela 6, a seguir, apresenta o perfil dos participantes com relação aos dados demográficos: faixa etária, sexo, estado civil e escolaridade.

Tabela 6. Distribuição dos participantes, conforme faixa etária, sexo, estado civil e escolaridade.

Variável	N	%
Faixa etária (anos)		
18- 24	42	9
25-29	69	15
30-34	81	18
35-40	86	19
40-44	81	18
45-49	67	14
50 anos ou mais	33	7
Não informaram	13	3
Total	472	100%
Sexo		
Feminino	427	90
Masculino	44	9
Não informou	1	1
Total	472	100%
Estado civil		
Casado	299	63
Solteiro	116	25
Separado/Divorciado	38	8
Outros	18	3
Não informou	1	1
Total	472	100%
Escolaridade		
Segundo grau	35	7
Graduação incompleta	35	7
Graduação	180	38
Pós-graduação incompleta	26	6
Pós-Graduação	187	40
Mestrado incomp.	03	1
Não informaram	6	1
Total	472	100%

O perfil demográfico dos participantes (idade, sexo, estado civil e escolaridade) caracteriza-se pelo predomínio da faixa etária entre 30 e 44 anos (55%); do sexo feminino (90%); casados (as) (63%); escolaridade – pós-graduados – (as) (40%); e graduação completa (38%).

A Tabela 7 apresenta o perfil dos participantes quanto aos dados profissiográficos: situação funcional, nível de atuação, área de atuação, número de cargos e rede de ensino, tempo de serviço como professor e função.

Tabela 7. Distribuição dos participantes, conforme situação funcional, nível e área de atuação, número de cargo e rede de ensino, tempo de serviço e função

Variável	N	%
Situação funcional		
Efetivos	358	76
Contratados	108	23
Não informaram	6	1
Total	472	100%
Nível de atuação		
Ensino Fundamental	356	75
Educação Infantil	115	24
Não informou	01	1
Total	472	100%
Área de atuação		
Área urbana	291	62
Área rural	178	37
Não informaram	03	1
Total	472	100%
Número de cargo e rede de ensino		
(01) Município	277	59
(02) Município	75	16
(02) Município e Estado	100	21
(03) Munic/Estado/Part.	3	1
Não informaram	17	3
Total	472	100%
Tempo de serviço (anos)		
1-10	268	57
11-20	114	24
21-30	61	13
30 anos ou mais	2	1
Não informaram	27	5
Total	472	100%
Função		
Sala de aula	401	85
Eventual	20	4
Biblioteca	11	2
Readaptados	13	3
Laboratório Informática	9	2
Nenhuma dessas	4	1
Não informaram	14	3
Total	472	100%

O perfil profissiográfico dos participantes (situação funcional, nível de atuação, área de atuação, número de cargos e rede de ensino, tempo de serviço e função) caracteriza-se pelo predomínio de professores efetivos (76%); atuação no ensino fundamental (75%); atuação na área urbana (62%); exercem somente um cargo de 25h/a

(59%); de até 1 ano a 10 anos de tempo de serviço na função de professor (57%); e atuantes em sala de aula (85%); os demais se encontram distribuídos em outras funções relacionadas a atendimento ao aluno, como: eventual (função prevista para substituir outro professor quando ausente ao serviço); atendimento nas bibliotecas; aulas nos laboratórios de informática e readaptados⁴, os quais colaboram nas atividades desenvolvidas na rotina da escola. É importante ressaltar que, embora o número de respondentes afastados por problemas de saúde seja somente 13 (3%), de acordo com o relatório do Departamento de Recursos Humanos da Semed, o número, nesse período, era de vinte professores readaptados.

2.3.2 Descrição do Instrumento

Para realização desta etapa, utilizou-se como instrumento o Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho – IA – QVT (Ferreira, 2009a) no formato impresso (Anexo 2).

O – IA – QVT – é um instrumento de pesquisa quanti-qualitativa, autoaplicável, que permite conhecer o que pensam os trabalhadores sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), com rigor científico, tendo como parâmetro o seu contexto de trabalho. Sua estrutura é constituída de dois eixos instrumentais que se complementam: uma parte quantitativa e outra qualitativa.

A parte quantitativa utiliza a escala psicométrica do tipo *Likert*, com 11 pontos em que 0 = Discordo totalmente e 10 = Concordo totalmente.

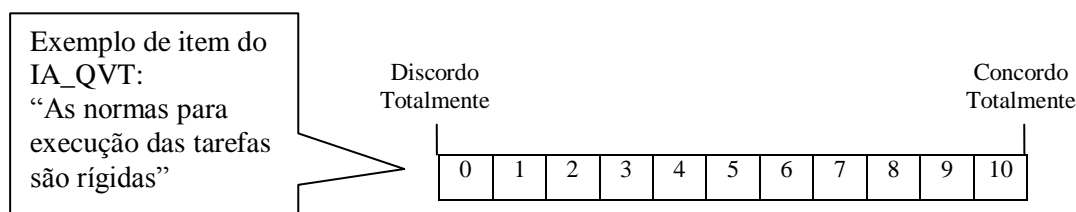


Figura 2. Escala psicométrica de concordância/discordância de 11 pontos com item do IA_QVT.

4. Readaptação – é a investidura do servidor em cargo de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica (Inciso II, art. 19, Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público do Município de Unai/MG).

Essa parte é constituída por cinco fatores, compondo 61 itens, que estruturam conceitualmente a QVT, de viés preventivo, sob a ótica dos respondentes, que são:

- ✓ *O Fator 1 - Condições de Trabalho (CT)*: agrupa 12 itens que têm como objetivo analisar a qualidade das condições físicas (local, espaço, iluminação, temperatura); materiais (insumos); instrumentais (equipamentos, mobiliário, posto); suporte (apoio técnico) que influencia a atividade de trabalho e coloca em risco a segurança física do trabalhador. O grau de confiabilidade é de 0,90.
- ✓ *O Fator 2 - Organização do Trabalho (OT)*: reúne nove itens que expressam as variáveis de tempo (prazo, pausa); controle (fiscalização, pressão, cobrança); traços das tarefas (ritmo, repetição); sobrecarga e prescrição (normas) que influenciam a atividade de trabalho. O grau de confiabilidade é de 0,73
- ✓ *O Fator 3 - Relações Socioprofissionais de Trabalho (RST)*: agrupa 16 itens que buscam identificar as interações socioprofissionais em termos de relação com seus pares (ajuda, harmonia, confiança); com as chefias (liberdade, diálogo, acesso, interesse, cooperação, atribuição e conclusão de tarefas); comunicação (liberdade de expressão); ambiente harmonioso e conflitos que influenciam a atividade de trabalho. O grau de confiabilidade é de 0,90.
- ✓ *O Fator 4 - Reconhecimento e Crescimento Profissional (RCP)*: agrupa 14 itens que se relacionam ao reconhecimento no trabalho (existencial, institucional, realização profissional, dedicação, resultado alcançado) e ao crescimento profissional (oportunidade, incentivos, equidade, criatividade, desenvolvimento) que influenciam a atividade de trabalho. O grau de confiabilidade é de 0,91.
- ✓ *O Fator 5 - Elo Trabalho-Vida Social (TVS)*: agrupa 10 itens que expressam as percepções sobre a instituição, o trabalho (prazer, bem-estar, zelo, tempo passado no trabalho, sentimento de utilidade, reconhecimento social) e as analogias com a vida social (casa, família, amigos) que influenciam a atividade de trabalho. O grau de confiabilidade é de 0,80.

Parâmetros Básicos para Análise das Dimensões Analíticas do IA_QVT

Para interpretação dos resultados do IA_QVT, utilizou-se como parâmetro básico a cartografia psicométrica proposta por Ferreira (2009a), constituída de uma escala tipo *Likert* de 0 a 10, dividida em três estágios, autoexplicável (Figura 3).

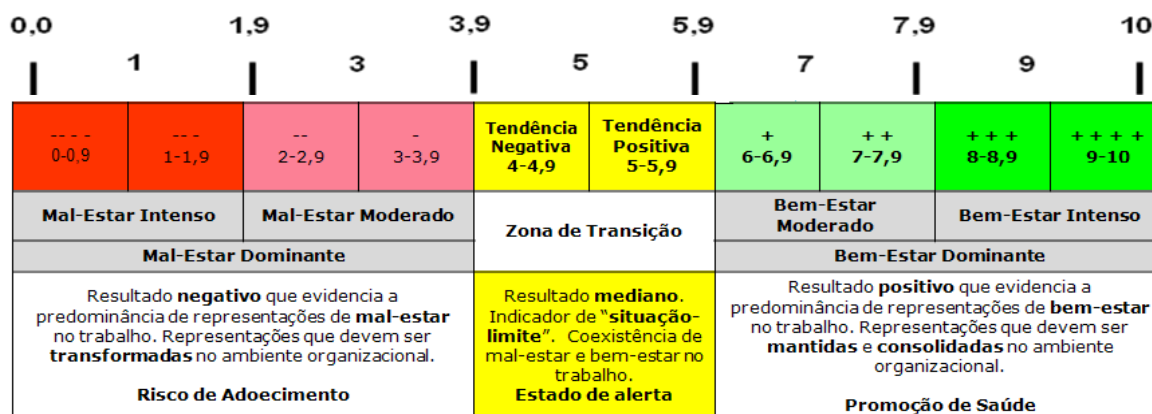


Figura 3. Cartografia psicométrica para análise das dimensões analíticas do IA_QVT.

Logo, para análise de cada item dos fatores do inventário, tem-se a seguinte interpretação:

- ✓ Risco de Adoecimento – compreendido entre o intervalo 0,0 e 3,9, subdivide-se em Mal-Estar Intenso e Mal-Estar Moderado. Entendido como um resultado negativo que evidencia a predominância de representações de mal-estar no trabalho. Representações que devem ser transformadas no ambiente organizacional.
- ✓ Estado de Alerta – compreendido entre o intervalo 4,0 e 5,9, subdivide-se em Tendência Negativa e Tendência Positiva e indica uma Zona de Transição. Entendido como resultado mediano. Indicador de “situação-limite”. Coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho.
- ✓ Promoção de Saúde – compreendido entre o intervalo 6,0 e 10, subdivide-se em Bem-Estar Moderado e Bem-Estar Intenso. Entendido como um resultado positivo que evidencia a predominância de representação de bem-estar no trabalho. Representações que devem ser transformadas no ambiente organizacional.

A parte qualitativa é composta por quatro questões abertas que se apresentam entre blocos das questões objetivas do caderno com os seguintes enunciados: “Na minha opinião, Qualidade de Vida no Trabalho é...”; “Quando penso no meu trabalho no [nome do órgão], o que me causa mais Bem-Estar é...”; “Quando penso no meu trabalho no [nome do órgão], o que me causa mais Mal-Estar é...”; e, por fim, “Comentários e sugestões”.

2.3.3 Procedimentos

De início, para realização da pesquisa, foi solicitada, oficialmente, ao Prefeito, ao Secretário Municipal de Educação e ao Assessor responsável pelo Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura autorização para realização da pesquisa em julho de 2009. A solicitação foi acolhida prontamente e, de imediato, o Secretário Municipal de Educação autorizou os contatos com os diretores para agendamento das visitas às unidades de ensino. Passou-se à etapa de agendamentos individuais e autorização desses gestores para aplicação do IA_QVT. Para possibilitar acesso a um número maior de professores, foram agendadas reuniões para apresentação dos objetivos do projeto de pesquisa, esclarecimentos sobre a livre participação e aplicação dos questionários.

Análise Documental

A análise de documentos realizou-se, antes e paralelamente com as etapas de aplicação do IA_QVT, entrevistas e análises de resultados, em constantes idas e vindas, à medida que os resultados apresentavam novos elementos ao estudo. De início, a análise teve como objetivo compreender aspectos gerais referentes à organização, como: histórico, evolução, estrutura, normas internas, legislação vigente, entre outros. A seguir, o objetivo era compreender melhor os resultados encontrados no decorrer da pesquisa. Esses documentos foram fundamentais para caracterização do funcionamento institucional tanto no âmbito da Semed quanto das unidades de ensino, permitindo o confronto com os resultados encontrados, bem como para viabilização de recomendações técnicas mais pertinentes.

Observações Livres

As observações livres tiveram como objetivo o acesso às situações reais de trabalho e o contato mais direto com os participantes (Guérin et al, 2001). Elas foram desenvolvidas paralelas à aplicação do IA_QVT e por ocasião da realização das entrevistas. Foram visitadas cinco unidades de ensino na área rural, seis na área urbana, sendo três destas da Educação Infantil. As observações permitiram conhecer os diversos elementos que compõem o contexto de trabalho docente, especialmente, no que se refere à organização e às condições de trabalho, possibilitando o confronto e maior compreensão dos resultados encontrados na pesquisa.

Aplicação do IA_QVT

A primeira etapa da pesquisa foi realizada no período de 12 a 31 de agosto de 2009. Na sua maioria, a aplicação do IA_QVT ocorreu em um só dia, pois já estava previsto não ter aula, para os diretores tratarem de assuntos administrativos e relacionados aos cuidados com a “Gripe H1N1” nas escolas. Desse modo, embora tenha apresentado algumas dificuldades, devido às distâncias para percorrer entre uma escola e outra, na área rural, facilitou sobremaneira a aplicação, pois a maioria dos professores estava presente nas escolas nesse dia. Com a colaboração de acadêmicos da Universidade Estadual de Montes Claros e professores da rede, que se prontificaram a colaborar, foi realizada a coleta de dados em 15 unidades de ensino, nesse dia, e nas demais, de acordo com a agenda dos diretores e disponibilidade da pesquisadora e colaboradores.

Como forma de orientar e preparar os colaboradores, foi realizada uma reunião onde puderam conhecer o Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho – IA_QVT – e tirarem dúvidas quanto ao preenchimento. Tratando-se de instrumento que levanta percepções de trabalhadores sobre dimensões importantes relacionadas ao contexto de trabalho, foi orientado ainda o repasse aos respondentes quanto ao uso dos resultados, de modo a assegurar o anonimato dos resultados individuais e minimizar os efeitos da desejabilidade social ao responder cada item (Bastos & Granjeiro, 2008).

Após a conclusão da coleta de dados, deu-se início à construção do banco de dados com as respostas de cada item e do perfil dos participantes, com auxílio do aplicativo Excel e do *software* SPSS, versão 15.0 para Windows.

As respostas referentes às questões abertas foram transcritas em quatro arquivos separadamente, um para cada questão, com vistas à construção do *corpus* único, de acordo com as orientações estabelecidas para uso do *software* Alceste (Reinert, 1990), conforme descrição posterior.

2.3.4 Tratamento dos Dados: Utilização das Ferramentas – *software* SPSS e Alceste

Considerando a maior abrangência de utilização do *SPSS* no meio acadêmico, suporte utilizado para as questões objetivas, nesta seção, esse recurso será brevemente apresentado, enquanto o detalhamento mais completo será do *software* Alceste, por tratar-se de ferramenta menos utilizada e constituir-se em importante recurso que permite manejar *corpus* de textos que apresentam maior dimensão, como questões abertas de questionários, entrevistas orais, dados da mídia, entre outros.

O tratamento estatístico dos resultados referentes às questões objetivas deu-se, inicialmente, com a utilização do aplicativo Excel que, por meio de análises descritivas simples, permitiu obter cálculos de médias, mediana, moda, desvio padrão, variância, mínimo, máximo, amplitude, frequência simples, frequência absoluta e percentual.

As análises inferenciais deram-se por meio da análise de correlação – r de Pearson e regressão múltipla – R^2 , com auxílio do *software* SPSS, versão 15.0. A análise de correlação busca descobrir o grau de força em que as variáveis se relacionam umas com as outras e em qual direção (Dancey & Reidy, 2006). A regressão múltipla é definida como um conjunto de técnicas estatísticas que possibilita a avaliação do relacionamento de uma variável dependente com as diversas variáveis independentes (Tabachnick & Fidel, 1996). Considerando que, no caso do fenômeno investigado, não conste um modelo teórico consistente a ser seguido e o interesse seja a descrição dos relacionamentos pouco conhecidos entre as variáveis, e não voltados para explicá-los, analisaram-se os dados por meio da regressão múltipla *stepwise* (Abbad & Torres, 2002).

Com a obtenção desse primeiro patamar de interpretação: distribuição de frequências, percentuais, médias e desvio padrão por fatores e itens, passou-se a análise

dos resultados, baseando-se na cartografia psicométrica para avaliação do IA_QVT (Figura 3).

Para o tratamento estatístico dos resultados obtidos com base nas questões abertas, utilizou-se o *software* Alceste (*Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*), versão 4.7. O Alceste é considerado uma técnica computadorizada e também uma metodologia para análise de texto, tendo sido desenvolvido por Max Reinert (1990), conforme descreve Kronberger e Wagner (2007). Para os autores, ele é entendido como técnica por investigar a distribuição de vocabulário em um texto escrito e em transcrições de texto oral e, como metodologia, pelo fato de o programa integrar uma grande quantidade de métodos estatísticos sofisticados em um todo orgânico que se ajusta, adequadamente, ao seu objetivo de análise de discurso.

Recomenda-se que, para obtenção de bons resultados, o *corpus* de dados deve ser coerente e homogêneo, isto é, produzido em condições semelhantes e deve focar o mesmo tópico, a exemplo das respostas a cada questão aberta apresentada no IA_QVT. Além disso, para utilização desse *software*, o texto deverá contar com, no mínimo, 10.000 palavras.

Considera-se, no Alceste, que uma afirmação feita pelo narrador seja uma expressão de um ponto de vista, uma vez que, quando se estuda um texto produzido por diversos indivíduos, o objetivo é compreender os pontos de vista compartilhados coletivamente por aquele grupo social. Assim, a análise com Alceste tem como objetivo distinguir classes de palavras que representam diferentes formas de discurso a respeito do tópico em questão.

Na preparação do *corpus*, a Unidade de Contexto Inicial (UCI), o texto de cada respondente é caracterizado por seus atributos, considerados as *variáveis passivas*; no caso deste estudo, foram utilizados: idade, sexo, estado civil, escolaridade, cargo, conteúdo, função, local de trabalho, área de atuação, tempo de serviço e tempo de afastamento, precedidos com asteriscos e, em seguida, os discursos dos respondentes, que constituem as Unidades de Contexto Elementar (UCEs) (Kronberger & Wagner, 2007; Ribeiro, 2005).

Na análise do *corpus*, inicialmente, o Alceste reconhece as UCIs, dividindo e classificando-as em UCEs, que são segmentos de textos, usualmente, do tamanho de três linhas (Ribeiro, 2005), ou 250 caracteres, dimensionadas em função da ideia da frase, do tamanho do texto e da pontuação utilizada. Com a ajuda de um dicionário, é constituída uma matriz, contendo as *formas reduzidas* das palavras, fazendo-se a exclusão dos

sinônimos; assim como as diferentes formas da mesma palavra, como plurais, conjugação e sufixos, são reduzidas ao seu radical, e os verbos irregulares são convertidos ao indicativo.

Considerando que nem toda palavra carrega informação relevante, o *corpus* é subdividido em dois grupos; um, com palavras com função, tais como artigos, preposições, conjunções, pronomes e verbos auxiliares; e outro, com palavras com conteúdo, tais como substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. Nesse último grupo, está o sentido do discurso, a análise final baseia-se nessas palavras. Como o método do Alceste consiste em investigar as semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras, identificando padrões repetitivos, estes passam a constituir uma matriz de indicadores, onde as palavras relevantes são relacionadas em colunas, e as unidades contextuais (discurso dos participantes), em linhas.

Em seguida, passa-se a identificação das classes de palavras, utilizando-se do método da análise de *Classificação Hierárquica Descendente* (C. H. D.), um processo iterativo, no qual as classes lexicais apresentam suas posições sob a forma de uma árvore, o *dendograma*, que permite identificar a relação existente entre uma classe e outra, variando de 1 a 0.

Para cada classe, o Alceste registra uma lista de palavras, considerada a fonte básica para sua interpretação. Dentro da classe, a força da associação existente entre cada palavra e a classe é expressa por um valor do qui-quadrado (x^2), sendo que, quanto maior o valor, mais importante é a palavra para a construção estatística da classe.

Para nomear e interpretar o discurso em cada classe, o Alceste proporciona a lista de afirmações originais (UCEs) que permite determinar o contexto dentro do qual cada palavra está inserida. Além disso, disponibiliza graficamente a representação espacial das relações entre as classes, de modo que as posições apresentadas permitem identificar o grau de proximidade, considerando a seguinte ordem: primeiro, a relação entre as palavras com conteúdo; segundo, as palavras com função e, por último, as *variáveis passivas*, os atributos dos respondentes.

Consideradas a versatilidade e complexidade do Alceste, restam ao pesquisador o intenso desdobramento e interpretação dos resultados apresentados, baseando-se no seu conhecimento do campo para dar uma interpretação teórica empiricamente justificada. Ressalte-se, ainda, segundo os autores, que o ideal é que a interpretação deverá fornecer o conteúdo semântico à informação puramente estrutural do espaço discursivo produzido pelo Alceste, apoiando-se em outros métodos de análise de texto e análise de discurso (Kronberger & Wagner, 2007).

2.4 Diagnóstico em Nível Microergonômico

A etapa em Nível Microergonômico consiste na análise mais profunda a respeito dos indicadores críticos revelados nos resultados encontrados no Diagnóstico em Nível Macroergonômico. Esses indicadores críticos, de modo geral, deram visibilidade a possíveis contradições existentes no contexto de trabalho em que atuam os professores e servem, neste momento, como foco principal do diagnóstico ergonômico, investigado com base na Análise Ergonômica do Trabalho (AET) (Guérin et al., 2001).

A finalidade primordial da ação ergonômica, transformar o trabalho, deve contribuir, por um lado, para uma reconcepção de situações de trabalho que privilegiem a saúde dos trabalhadores, nas quais estes possam exercer suas competências tanto no plano individual quanto coletivo, encontrando possibilidades de valorização de suas capacidades, bem como para o alcance dos objetivos econômicos determinados pela empresa, em função dos investimentos realizados ou futuros (Guérin et al., 2001). Nesse sentido, a Análise Ergonômica do Trabalho (AET) consiste na principal ferramenta para viabilizar o diagnóstico e propor soluções adequadas para os problemas identificados.

2.4.1 A Análise Ergonômica do Trabalho (AET)

A Análise Ergonômica do Trabalho (AET) tem sua origem em pesquisas realizadas no final da década de 1940 com a observação da variedade de operações e dificuldades apresentadas para serem executadas pelos trabalhadores, sem, contudo, contar com uma reflexão epistemológica (Wisner, 1996). Somente mais tarde, a partir de 1955, com Ombredane e Faverge, a disciplina foi se estruturando, de modo que, embasando-se em teorias, métodos e conhecimentos, a AET constituiu-se como a principal ferramenta de orientação da intervenção ergonômica (Ferreira, 2003).

Essa abordagem apoia-se na análise da atividade que procura identificar como o trabalhador constitui os problemas que tem de resolver em confronto com a situação real de trabalho, em seu devido contexto. Sua principal característica consiste em examinar o que ocorre na complexidade da realidade, as consequências para o bem-estar do trabalhador e a produtividade, sem utilizar um modelo *a priori* (Abrahão & Pinho, 2002; Ferreira, 2003), mas considerar a interação dos principais fatores analisados em função do

efetivo trabalho (Ferreira, 2000). Ela é construída no decorrer do processo de análise, tendo como ponto de partida uma demanda que orienta sua elaboração e forma, constituindo-se em constantes idas e vindas entre as diversas fases da ação (Guérin et al., 2001). Segundo Ferreira, o processo de construção do conhecimento, nesse trajeto metodológico, transita do macro ao micro, onde se realiza a atividade.

A figura 4 apresenta, de forma sucinta, o processo de análise que caracteriza os principais procedimentos da Análise Ergonômica da Atividade – AET –. A intenção é exemplificar a sua aplicação de forma que as etapas se apresentem em constante interação, sabendo-se que, durante a ação, inúmeras idas e vindas poderão ocorrer entre as diferentes fases, em função do aparecimento de novos elementos da demanda (Guérin et al., 2001).

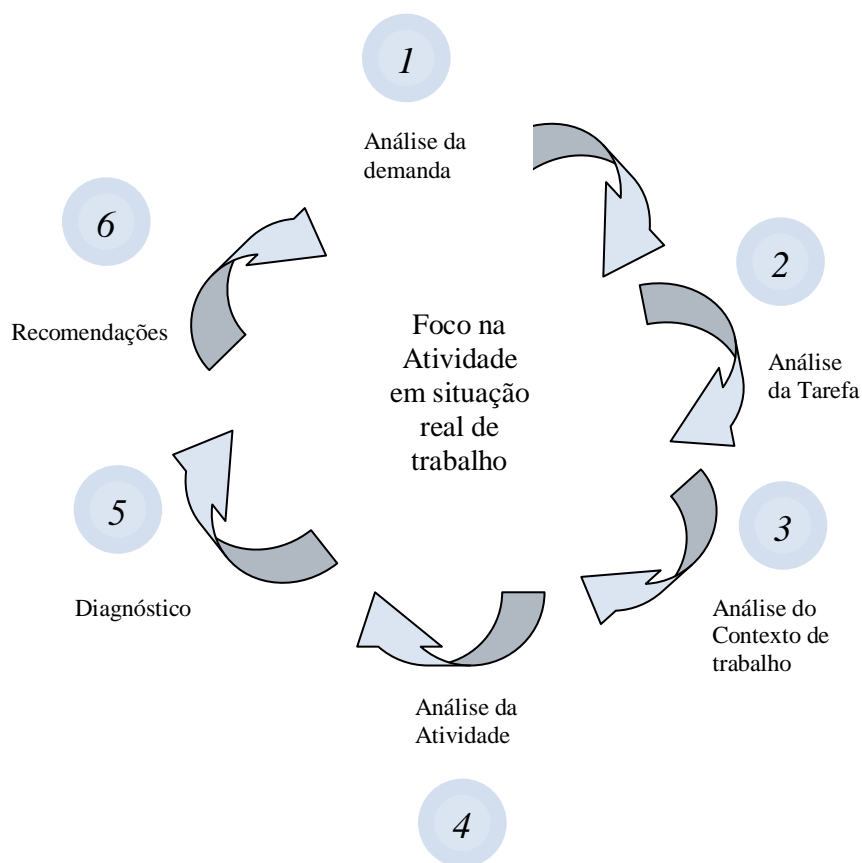


Figura 4. O processo da Análise Ergonômica do Trabalho – AET.

- 1) *Análise da demanda* - a demanda é considerada o ponto de partida da ação ergonômica, que pode vir de diversos interlocutores: direção da empresa, direta

dos trabalhadores, de instituições públicas ou organizações profissionais, de organizações sindicais, etc.

A demanda tem como origem uma situação-problema apontada por esses interlocutores, que buscam eliminar ou minimizar indicadores críticos existentes nas organizações, visando à reconcepção de trabalho. O trabalho de análise e de reformulação da demanda consiste em parte importante do processo, cabendo, portanto, destacar dois aspectos na sua instrução: a) identificar elementos implícitos que evidenciem problemas não apontados inicialmente, recortando e hierarquizando suas causas; b) reformular a demanda inicial com base nos pressupostos da ação ergonômica - centralidade na atividade de trabalho (Guérin et al., 2001; Ferreira, 2003).

- 2) *Análise da tarefa* – nesta etapa, identificam-se os objetivos estabelecidos aos trabalhadores e as prescrições definidas externamente para consecução desses objetivos. Ela consiste na definição do tipo, a quantidade e a qualidade da produção por unidade de tempo e meios para realizar a tarefa, ou seja, é o trabalho prescrito, que nem sempre corresponde ao trabalho real, o que é executado pelo trabalhador (Daniellou, Laville e Teiger, 1989). Segundo Guérin et al. (2001), tarefa é um resultado antecipado, fixado dentro de condições pré-determinadas, sendo que o objetivo nem sempre condiz com as condições reais existentes, alterando, conseqüentemente, os resultados.
- 3) *Análise do contexto de trabalho* – engloba todos os componentes físicos, instrumentais, sociais e normativos, elementos que compõem as condições, a organização e as relações socioprofissionais de trabalho, ou seja, as três dimensões que compõem o Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS – (Ferreira & Mendes (2003). Ao analisar o contexto de trabalho, é importante ressaltar que as políticas adotadas pelos parceiros, na qual a demanda se insere, não devem ser julgadas, pois estes têm seus objetivos e finalidades específicas, contudo, não podem ser desprezadas, devendo ser analisadas do ponto de vista da ação ergonômica (Guérin et al., 2001).
- 4) *Análise da atividade* – considerada a essência da ação ergonômica, ela tem como objetivo compreender os determinantes do trabalho em situações reais com a finalidade de transformá-lo. Para sua realização, faz-se necessário uma leitura crítica da empresa, num constante ir e vir, não devendo, inicialmente julgar os elementos desse funcionamento como intangíveis. Devem-se poder

analisá-los, questioná-los, justificá-los na medida em que isso for necessário para a compreensão da atividade (Guérin et al., 2001). Analisar o fazer do trabalhador inserido em um contexto real permite apreender o trabalho efetivamente realizado, ou seja, como o homem comporta-se para executar o que lhe é imposto pela organização (Abrahão & Pinho, 2002).

- 5) *Diagnóstico* – é constituído pelos fatores identificados no decorrer da análise da demanda e do funcionamento da empresa; sintetiza os resultados das observações, das medidas e das explicitações fornecidas pelos trabalhadores (Guérin et al., 2001). Para instrumentalização do diagnóstico, de acordo com o objeto, poderão ser utilizadas as seguintes ferramentas: a análise documental; as entrevistas semiestruturadas; as observações livres e abertas e, se for o caso, a mensuração físico-ambiental (Ferreira, 2003).
- 6) *Recomendações* – consiste nas sugestões e providências a serem tomadas a respeito dos problemas identificados visando à transformação da situação de trabalho.

A escolha da AET deve-se ao seu comprometimento em compreender o trabalho para transformá-lo (Guérin et al., 2001), por meio da análise de situações reais de trabalho que permitem identificar as contradições presentes no contexto de produção, assim como as estratégias de mediação utilizadas pelos trabalhadores, no sentido de reduzir a distância entre o trabalho prescrito e o real que ampliam as possibilidades de qualidade de vida no trabalho (Ferreira, 2003; Ferreira, 2008b).

Cabe enfatizar que a AET não foi utilizada na sua plenitude, ou seja, não foram feitas observações sistemáticas de situações reais de trabalho. Nesta pesquisa, o trabalho real ou o real do trabalho reaparece/comparece por meio do uso de entrevistas. Trata-se, portanto, de um uso absolutamente parcial do método clássico da AET.

2.4.2 A Seleção dos Participantes

A seleção dos entrevistados na pesquisa qualitativa, segundo Gaskell (2007), não pode seguir os procedimentos da pesquisa quantitativa, considerando que a sua finalidade real não consiste em contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, conhecer a variedade

de pontos de vista no assunto em questão, procurando explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. O autor considera que não existe um método para selecionar os entrevistados das investigações qualitativas; contudo, caso haja uma fase anterior, a segunda poderá enfocar categorias específicas de entrevistados que pareçam ser particularmente interessantes.

Nesse sentido, buscou-se selecionar para esta etapa uma representatividade mais heterogênea, assim como a população, não sendo necessariamente uma amostragem, considerando a faixa etária, sexo, estado civil, escolaridade, área e nível de atuação, conteúdo, tempo de serviço (Tabela 8). Associado a isso, buscaram-se identificar ainda, por meio dos resultados analisados com auxílio do Alceste, com base nos atributos, verbalizações e locais que trataram dos indicadores críticos apontados no Diagnóstico em Nível Macroergonômico. A exemplo disso, tem-se os atributos identificados de professores que atuam na Educação Infantil, na área urbana, cujas instalações são precárias, pelas seguintes verbalizações, “As condições de falta de estrutura física, pouco espaço para as crianças brincarem”, e das séries finais “As cobranças exageradas e muitas vezes a falta de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido”.

Para a construção do *corpus* para análise, foram realizadas seis entrevistas individuais. A escolha por individuais, ao invés de grupais, deu-se em função da possibilidade que essa modalidade apresenta de exploração em profundidade da experiência dos entrevistados com relação às questões abordadas e a maior facilidade de acesso aos entrevistados, individualmente, nos três locais de trabalho selecionados, inclusive na área rural.

Perfil dos participantes

As características demográficas e profissiográficas dos participantes desta etapa são apresentadas, a seguir, na Tabela 8, obtidas com base nas declarações dos entrevistados, no decorrer da realização das entrevistas, conforme previsto no roteiro constante do tópico guia (Anexo 3), em que, para não haver distinção dos participantes, estes foram identificados por números.

Tabela 8. Perfil dos participantes do Diagnóstico em Nível Microergonômico

Participantes	Idade	Sexo	EC	Escolaridade	Atuação		Tempo de serviço (anos)
					Área	Nível atuação	
(1)	42	F	C	EM	U	Infantil	8
(2)	48	F	C	PG	U	Infantil	24
(3)	26	M	S	Grad.	R	Séries iniciais	9
(4)	32	F	C	Grad. Inc	U	Séries iniciais	6
(5)	31	F	C	Grad.	U	Séries finais	6
(6)	42	F	U. E.	PG	R	Séries finais	22

2.4.3 Descrição dos Instrumentos

Como suporte para realização do Diagnóstico em Nível Microergonômico, foram utilizados os seguintes instrumentos: Tópico guia, Termo de Compromisso e Termo de consentimento, conforme descrição a seguir. Para gravação das entrevistas, foram utilizados ainda dois gravadores digitais de áudio, como forma de assegurar a perfeita apreensão do conteúdo a ser analisado.

Tópico Guia

Para a condução das entrevistas, foi elaborado o tópico guia (Anexo 3), um roteiro planejado de forma simples, clara, acessível ao entrevistado, numa sequência lógica, permitindo atingir os objetivos da pesquisa (Bauer & Gaskell, 2007), constituído de lembretes, que, pela sua flexibilidade, permitiu o aprofundamento e desencadeamento das informações apontadas no decorrer das entrevistas.

Para sua construção, foram considerados itens que permitiram uma abordagem inicial ao entrevistado, a sua identificação, descrição sucinta do andamento da pesquisa e, em seguida, os itens referentes ao tema em questão. O tópico guia constituiu-se de cinco tópicos.

No primeiro tópico, os itens para o contato inicial sinalizaram: a) a apresentação, incluindo a instituição de origem; b) agradecimentos pela participação voluntária; c) apresentação do tema e objetivos da pesquisa; d) esclarecimentos sobre a confidencialidade; e) a garantia do sigilo na divulgação dos resultados, f) solicitação para

autorização da gravação. Em seguida, os itens que permitiram registrar os dados quanto ao perfil demográfico e profissiográfico do (a) entrevistado (a).

Na sequência, foram apresentados os itens que permitiram o aprofundamento dos indicadores críticos revelados nos resultados do IA_QVT, a saber: a) descrição de um dia típico de trabalho na escola; b) descrição da Organização do Trabalho na escola, com ênfase nos aspectos relacionados às cobranças e normas para execução das tarefas; c) a avaliação das condições de trabalho, ressaltando espaço físico, material, equipamentos e mobiliário; d) avaliação a respeito do reconhecimento e oportunidades de crescimento profissional na instituição; e) avaliação sobre o relacionamento socioprofissional, no que se refere à liberdade de expressão e comunicação entre pares, direção, pais e alunos. Todos os itens foram seguidos da indagação quanto às dificuldades, importância e à forma de lidar com cada situação. E, por último, era solicitado ao (a) entrevistado(a) a indicação de providências a serem tomadas para mudanças no contexto de trabalho, caso fosse o Diretor da unidade de ensino em que trabalha, Secretário de Educação ou Prefeito.

Termo de Compromisso

O Termo de Compromisso (Anexo 4) teve como objetivo solicitar autorização ao(à) diretora da unidade de ensino para realização das entrevistas, bem como assegurar o anonimato dos participantes, a identificação da instituição e o fornecimento dos resultados após a conclusão da pesquisa. Para tanto, constaram do termo assinaturas da diretora da unidade de ensino, autorizando a realização de entrevista, e da pesquisadora assumindo os compromissos referidos.

Termo de Consentimento

Este termo (Anexo 5), inicialmente, esclarece os objetivos da pesquisa, os aspectos com relação à ampla liberdade para participação e tomada de decisão no desenrolar da entrevista, suspendendo-a, inclusive, caso seja vontade do (a) entrevistado (a). Consta ainda a garantia do anonimato, solicitação para autorização da gravação e utilização dos resultados no referido estudo. Para formalizar o procedimento, consta a assinatura do (a)

entrevistado (a), consentindo a realização da entrevista, e da entrevistadora assumindo os compromissos constantes do termo.

2.4.4 Procedimentos

Para atingir os objetivos do Diagnóstico em Nível Microergonômico, foram realizadas seis entrevistas individuais semiestruturadas, no período de 08 a 14 de abril de 2010, dentro do horário de trabalho dos professores, em quatro locais distintos: duas unidades de Educação Infantil, situadas na área urbana, e duas unidades do Ensino Fundamental, uma situada na área rural e outra na área urbana. Em todas as unidades, as salas cedidas pelas diretoras, como biblioteca, sala da Especialista de Educação ou da própria diretora, as condições foram bastante favoráveis, levando-se em conta a privacidade, luminosidade e acústica adequadas às necessidades da atividade.

As entrevistas foram autorizadas, formalmente, mediante a assinatura do Termo de Compromisso, por parte da diretora da escola e também pela pesquisadora, como forma de assegurar o anonimato com relação à identificação da instituição pesquisada. Com relação à (ao) entrevistado (a), foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento para realização da entrevista, documento que autoriza a gravação, bem como a divulgação e utilização dos resultados no contexto acadêmico.

Desse modo, as entrevistas foram conduzidas, seguindo as recomendações de Szymanski (2010) e Bauer e Gaskell (2007). No contato inicial, a apresentação, agradecimento ao (à) entrevistado(a) pela colaboração e participação na pesquisa, breves informações acerca dos objetivos e andamento da pesquisa até aquele momento. Após esclarecimentos sobre o caráter da entrevista, considerando não se tratar de um processo de mão única, mas, ao contrário, uma interação, troca de ideias e de significados, entre entrevistado (a) e entrevistadora, foi solicitada a permissão para gravação da entrevista e assegurado o direito, não só ao anonimato, como à interrupção ou desistência do uso do material a qualquer momento. Buscou-se, dessa forma, estabelecer uma relação de confiança e segurança entre entrevistadora e entrevistado (a) com a condução das entrevistas apoiada no tópico guia. O tempo médio de duração de cada entrevista foi de 42 minutos.

Após a conclusão das entrevistas, passou-se à transcrição literal das verbalizações dos(as) entrevistado(as) com vistas à análise categorial temática proposta por Bardin (2007).

2.4.5 Tratamento dos Resultados

Para a análise dos dados textuais, obtidos por meio das entrevistas individuais, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo categorial temática (Bardin, 2007). Essa opção metodológica justifica-se pelo fato de a análise temática ser flexível, rápida e eficaz na condição de aplicar-se a discursos diretos e simples, como é o caso dos dados coletados no presente estudo.

O termo análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que visa, por meio de procedimentos sistemáticos, obterem-se indicadores que permitam fazer inferências de conhecimentos oriundos das mensagens. O objetivo desta técnica é tentar compreender o aspecto individual e atual da fala por emissores identificáveis. Assim, ela procura identificar o que está por trás das palavras sobre as quais se analisa, busca outras realidades através das mensagens, utilizando-se do método (Bardin, 2007).

Para a análise dos dados, foram cumpridas as quatro etapas prescritas pela autora:

- a) *Organização da análise* – preparação e padronização do material a ser analisado;
- b) *Codificação* – os dados colhidos são transformados sistematicamente e agregados, por recorte, em unidades internamente homogêneas;
- c) *Categorização* – “passagem de dados em bruto a dados organizados”. Consistiu na organização dos elementos em classes, sob um título genérico que permitiu identificar características comuns entre estes elementos (conceitual, sintático, léxico e expressivo);
- d) *Inferência* - esta fase consistiu na realização da interpretação dos resultados de acordo com os objetivos do estudo, à luz da teoria adotada e incorporação aos demais resultados da pesquisa.

Como pode ser observado, uma diversidade de instrumentos e procedimentos foi adotada com o intuito de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. Conforme ressaltado anteriormente, a Análise Ergonômica do Trabalho – AET – não foi utilizada plenamente. Todavia, considera-se que os dados coletados por meio dos diferentes instrumentos utilizados foram suficientes para alcançar os objetivos propostos. No capítulo seguinte, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa, obtidos por meio desses instrumentos e procedimentos.

3. Resultados e Discussão

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos na pesquisa, bem como a análise e discussões a respeito dessas informações, amparadas na literatura indicada no quadro teórico de referência. Respeitando o trajeto metodológico e objetivos propostos, inicialmente, será realizada a caracterização do contexto de trabalho investigado o qual deu origem ao objeto de estudo, considerando parte de sua história, as características, objetivos/missão e organograma. Em seguida, com base nas questões norteadoras deste estudo (ver pág. 21), serão descritos e analisados os resultados obtidos na coleta de dados, com auxílio do SPSS e do *software* Alceste. Por fim, apresentam-se, a título de recomendações técnicas, as medidas a curto, médio e longo prazos a serem tomadas.

3.1 Configuração do Contexto de Trabalho Docente: O Perfil da Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG

O contexto de trabalho pesquisado é a Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG. A escolha por esse segmento institucional deu-se em função da representatividade da educação municipal, frente ao desenvolvimento da sociedade, e aos altos índices de absenteísmo e atestados médicos apresentados pelos professores, bem como a inexistência de pesquisas no município que sirvam de subsídio para elaboração de políticas públicas voltadas para esse setor. Os registros do Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura revelaram que, nos anos de 2005 e 2006, aproximadamente 30% dos professores estiveram afastados do trabalho com apresentação de atestados médicos, acarretando sérios transtornos na gestão da educação unaiense.

A história da rede municipal de ensino nasce paralelamente à da rede estadual de ensino. As duas primeiras escolas públicas primárias, uma para o sexo feminino, “cadeira regida” por uma professora, e outra para o sexo masculino, regida por um professor, foram criadas em 1882, antes da emancipação do município. Na região, ocorreu uma situação um pouco diferenciada das demais localidades; não existiu a “figura do professor particular”, como era comum. Desde o começo, os professores pertenceram à escola pública, porém as

aulas aconteciam nas casas, em salas cedidas pelos moradores, até a construção da primeira escola, em 1928. Somente após três décadas, com o município já instalado, criam-se três novas escolas estaduais na área urbana, seguidas de tantas outras do ensino fundamental, sendo a primeira de segundo grau, instalada somente em 1986 (Melo, 1988; Gonçalves, 1990).

Simultaneamente, encontram-se registros da existência das escolas municipais rurais, com turmas multisseriadas, em diversas fazendas e lugarejos do município, sem, contudo, serem quantificadas. Ao final da década de 1980, observa-se a preocupação com o atendimento na área rural tanto na desvinculação do processo pedagógico, com a realidade econômica e social desse meio, quanto no sentido de garantir a permanência das famílias no campo. Registre-se, nesse período, a existência de 165 escolas municipais rurais, com 7.553 alunos matriculados, entre elas, quatro que ofereciam o ensino fundamental completo (1ª a 8ª série) (Melo, 1988). Vale ressaltar que há controvérsias quanto ao número de alunos citados. De acordo com informações obtidas e documentos analisados, a rede municipal somente ampliou significativamente o seu atendimento, após o processo de municipalização e ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, conforme relato a seguir.

A partir de 1988, ocorre o fechamento de diversas escolas, todas multisseriadas, que, através do processo de *nucleação* de aproximadamente duzentas escolas, o município passou a contar com sete escolas-polo na área rural e quatro escolas na área urbana. Desde então, as escolas rurais passaram a se estruturar, seguindo os padrões das escolas urbanas, tanto na infraestrutura física quanto pedagógica, organizando as etapas do desenvolvimento em ciclos, nas séries iniciais, e séries de 5ª a 8ª, nas séries finais. Assim, além das reformas, ampliações e construções de novos prédios, foram acrescentados às atividades da rede o transporte escolar e a alimentação para os alunos (Plano Municipal Decenal de Educação – PMDE -, Lei 2 386/2006).

De acordo com dados registrados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC -, observa-se significativo aumento no atendimento pela rede municipal no período de 1998 a 2001 (Tabela 9). Esse aumento é justificado em função da implantação da LDBEN nº 9394/96 e seus desdobramentos nesse período. Entre eles, destacam-se a municipalização, a inclusão dos alunos da educação infantil, ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, bem como a criação da educação de jovens e adultos.

A Tabela 9 apresenta os anos que apresentaram alterações mais importantes, 1998 a 2001 e a movimentação ocorrida nos últimos quatro anos. Como pode ser observado, a partir de 2007, inicia-se uma queda na matrícula na rede municipal e a inserção dos alunos com necessidades especiais, os quais, embora registrados separadamente, são enturmados no ensino regular.

Tabela 9. A matrícula nas três redes de ensino nos anos de 1998/2001 e 2006/2009

	1998	1999	2000	2001	2006	2007	2008	2009
Total Estadual	10.188	13.847	13.116	11.893	12.597	11.662	11.267	10.027
Varição da matrícula %		+35,91%	+5,27%	-9,32%	+5,91%	-7,42%	-1,51%	-4,09%
Ensino Fundamental	-	9.841	8.704	8.022	7.728	6.389	6.076	5.706
Educação Prof. (Técnico)	-	0	0	0	395	317	218	188
Ensino Médio	-	4.006	4.412	3.871	3.699	3.478	3.669	3.750
Ensino Especial	-	0	0	0	0	49	68	56
EJA	-	0	0	0	**775	1.429	1.454	1.315
Total Municipal	3.898	6.001	6.095	7.498	8.097	8.286	8.071	7.921
Varição da matrícula	-	+53,95%	+1,54%	+18,71%	+4,46%	-2,33%	-2,59%	-1,85%
Educação Infantil	-	1.306	1.137	1.505*	1.968	1.948	1.919	1.860
Ensino Fundamental	-	4.054	4.546	4.706	5.349	5.489	5.405	5.285
Ensino Médio	-	52	87	0	0	0	0	0
Ensino Especial	-	0	0	0	0	22	16	48
EJA	-	589	325	1.287	780	827	731	728
Total Privado	-	1.984	1.782	2.082	2.246	2.508	2.794	2.350
Varição da matrícula	-	-	-10,18%	+16,83%	+7,87%	+11,66%	+11,04%	+0,07%
Educação Infantil	-	213	163	244	408	347	390	433
Ensino Fundamental	-	1.078	1.107	1.168	1.145	1.208	1.206	1.281
Educação Prof. (Técnico)	-	0	0	0	238	305	568	442
Ensino Médio	-	470	369	413	385	389	400	434
Ensino Especial	-	223	143	257	308	259	230	202
EJA	0	0	0	23	0	0	0	0

Fonte: INEP/MEC

* Início do atendimento em creche - 193 crianças ** EJA – Presencial e semipresencial

No ano de 2009, o município contava com 47 unidades de ensino (Anexo 1) e 21.098 matrículas (Anexo 6) na Educação Básica nas três redes: estadual, municipal e particular, sendo que 25 unidades de ensino e 7.921 matrículas na educação infantil e ensino fundamental pertenciam à rede municipal.

Na área urbana, as unidades de ensino estão situadas, na sua maioria, em áreas de alta vulnerabilidade social, sendo: nove de Educação Infantil (cinco - Creche e Pré-Escolar e quatro Pré-Escolar); quatro do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Entre elas, uma, além do Ensino Fundamental, sedia, em horário noturno, a EJA - Educação de Jovens e Adultos, sendo que um número acentuado de alunos concentra-se em duas escolas noturnas e ainda mantém turmas em diversos pontos da cidade e da área rural. A seguir, a Tabela 10 apresenta as unidades, o nível de ensino e sua localização.

Tabela 10. Unidades de Ensino – Área Urbana por Nível de ensino e Localização

Área urbana			
Nº	Unidade de Ensino	Nível de ensino	Localização
1	CEI Aquarela	Creche e Pré-Escolar	Bairro Novo Horizonte
2	CEI Frei Cecílio I	Creche e Pré-Escolar	Bairro Novo Horizonte
3	CEI Branca de Neve	Creche e Pré-Escolar	Bairro Mamoeiro
4	CEI Geraldo José Martins	Creche e Pré-Escolar	Bairro Cachoeira
5	CEI Ursinhos Carinhosos	Creche e Pré-Escolar	Centro
6	PEM Chapeuzinho Vermelho	Pré-Escolar	Centro
7	PEM Neném Gaia	Pré-Escolar	Bairro Novo Horizonte
8	PEM Pequeno Polegar	Pré-Escolar	Bairro Cachoeira
9	PEM Pinóquio	Pré-Escolar	Bairro Divineia
10	E. M. Dr. Israel Pinheiro	Ensino Fundamental	Bairro Novo Horizonte
11	E.M. Profª Glória Moreira	Ensino Fundamental/EJA	Bairro Canabrava
12	E. M. Profª Jovelmira J. Vasconcelos	Ensino Fundamental	Bairro Primavera
13	E.M. Tomaz Pinto da Silva	Ensino Fundamental	Bairro Mamoeiro

* Unidades que não participaram da pesquisa

Fonte: Relatório - Pasta de Transmissão do cargo de Secretário (2008/2009)

Na área rural, a rede municipal conta com uma unidade de educação infantil – creche e pré-escolar; oito escolas-polo e três unidades, que funcionam somente com uma turma multisseriada. Seis dessas escolas-polo oferecem, além do ensino fundamental (1º ao 9º ano), uma turma de pré-escolar. Vale ressaltar que, em caráter experimental, duas unidades situadas na área rural, no ano de 2009, iniciaram uma experiência com horário integral: distrito de Boa Vista e Santo Antônio do Boqueirão. A seguir, a Tabela 11 apresenta essas unidades, nível de ensino, localização e a distância da sede do município.

Tabela 11. Unidades de Ensino – Área Rural por Nível, Localização e Distância da Sede do Município

N	Unidade de Ensino	Nível de ensino	Localização	Km
1	CEI Bom Jesus	Creche e Pré-Escolar	Distrito - Garapuava	61 km
2	E. M. Adélia Rodrigues Campos	Pré-Esc.E. F. e E. Médio**	Faz. Barro Branco	42 km
3	E. M. Euclides da Cunha	Pré-Esc.e Ensino	Distrito - Boa Vista	26 km
4	E. M. Eva Maria Vieira	Pré-Esc. e E. F e E.	Distrito Palmeirinha	56 km
5	E. M. Heliodoro Teixeira*	Multisseriada	Distrito - Pedras	50 km
6	E. M. Leão Rocha*	Multisseriada	P.A. Califórnia	90 km
7	E. M. Leonor Martins Costa*	Multisseriada	Faz. Brasolândia	40 km
8	E. M. Nossa Senhora de Fátima	Pré-Esc. E. F. e E.Médio**	Distrito Ruralminas	72 km
9	E. M. Padre José Anchieta	Pré-Esc. E. F. e E. Médio**	P.A. Curral do Fogo	57 km
10	E. M. Santo Antônio do	Pré-Esc. E. F e E. Médio**	Distrito – Sto Antônio	45 km
11	E. M. Teodoro Campos	Ensino Fundamental	Distrito - Garapuava	65 km
12	E. M. Terezinha Resende	Pré-Escolar, E. F.	P. A. Chapadinha	99 km

* Unidades que não participaram da pesquisa

** O Ensino Médio é ofertado pela rede estadual por meio de convênio com a Prefeitura

Fonte: Relatório - Pasta de Transmissão do cargo de Secretário (2008/2009)

Com a nucleação e ampliação do atendimento escolar, entre as novas incumbências atribuídas ao município, destaca-se o transporte escolar, o qual se responsabiliza não somente pelos alunos da rede municipal como também da rede estadual residentes na área rural. Devido a sua ampla extensão territorial (8 447 km²), em média, 110 linhas de ônibus percorrem aproximadamente 9.000 km em estradas, na maioria sem pavimentação, transportando alunos e professores diariamente. Para melhor compreensão quanto à localização das escolas na área rural, a Figura 5 apresenta a distribuição dessas unidades no espaço geográfico do município, bem como as vias pavimentadas e não pavimentadas.

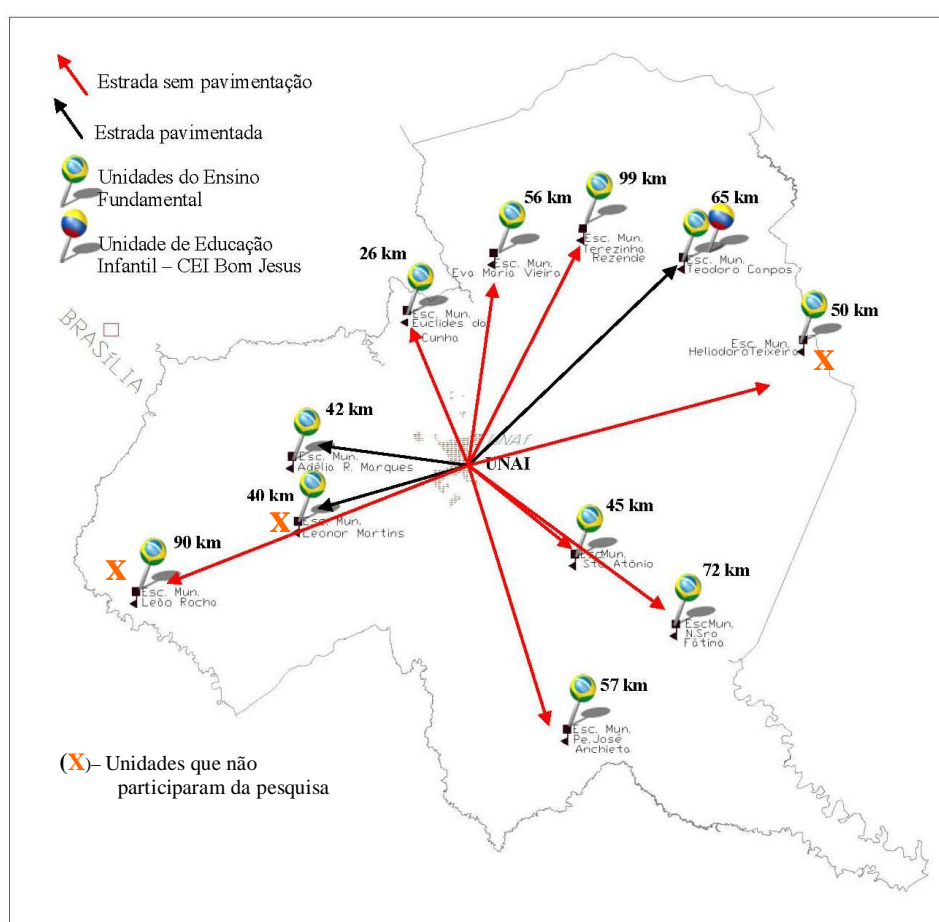


Figura 5. Mapa do Município de Unaí/MG com a localização das escolas rurais.

Participaram da pesquisa 22 unidades de ensino da rede municipal e 14 (quatorze) professoras cedidas a uma instituição de ensino especial, a APAE – Associação de Pais e Amigos de Excepcionais –. Não fizeram parte da pesquisa as três unidades de ensino que mantêm turmas multisseriadas, inclusive com bons resultados no processo de

alfabetização, devido a três fatores: primeiro, cada local de trabalho conta somente com uma professora; segundo, duas dessas unidades estão situadas em locais muito distantes e de difícil acesso; terceiro, uma delas funciona dentro de uma colônia de imigrantes holandeses, com práticas pedagógicas e estrutura totalmente diferenciadas das demais.

As tabelas, a seguir, apresentam algumas informações gerais da educação no município e da rede municipal unaiense.

Tabela 12. Analfabetismo no Município de Unai – Ano 2000

Faixa etária	Unai	Minas Gerais
7 a 14 anos	4,10	6,60
15 a 17 anos	1,32	1,85
18 a 24 anos	3,50	3,27
acima de 25 anos	16,38	14,79

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil - 2005

Ao comparar o índice de analfabetismo entre o município e o Estado no ano 2000, percebe-se que a população acima de 18 anos era superior que a média do Estado. Com vistas a reduzir esses índices, o município desenvolve o Programa Brasil Alfabetizado, desde sua criação em 2004, tendo atendido até o ano de 2010, 2.317 alunos. Para atender a faixa etária de 14 anos acima, o município, por meio de convênio com o Estado, manteve cursos semipresenciais, a exemplo das telessalas até 2004. Em 2005, criou-se a Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial e, desde então, 1.031 alunos já concluíram a 8ª série. Na rede estadual, mantém-se o atendimento a essa modalidade, por meio do ensino supletivo, desde 1987, e, mais recentemente, o ensino médio presencial e profissionalizante.

Comparando esses resultados com as redes estadual e particular, observou-se que, nos últimos três anos, a rede municipal apresentou uma redução significativa no número de alunos do ensino fundamental, embora menos ainda que as redes particular e estadual. Nesta última, percebe-se a ampliação do atendimento no ensino médio, profissionalizante e na educação de jovens e adultos.

Tabela 13. Média de alunos por turma na rede municipal – Maio/2009- Ensino Regular

Área	Nível de ensino	Nº de unidades	Nº de turmas	Nº de alunos	Média por turma
Urbana	Educ. Infantil	09	74	1.780	24,5
	Ensino Fundamental	04	102	2.821	27,65
Rural	Educação Infantil	01 (+ 6*)	11	189	17,18
	Ensino Fundamental	11	103	2.229	21,64
Total Geral		25	290	7.019	24,20

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Unaí

* (1) Unidade de Educação Infantil e (6) do Ensino Fundamental que mantêm turmas de Pré-Escolar

Tabela 14. Média de alunos por turma – Maio/2009 – PAV
Anos iniciais e 6º ao 9º ano⁵

Área	Nº de unidades	Nº de turmas	Nº de alunos	Média por turma
Urbana	04	12	235	20,5
Rural	07	13	188	14,46
Total	11	25	423	16,92

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Unaí

Tabela 15. Média de alunos por turma – Maio/2009 – EJA (1ª a 8ª série)⁶

Área	Postos de atendimento	Nº de turmas	Nº de alunos	Média por turma
Urbana	11	24	686	28,58
Rural	01	03	40	13,33
Total	12	27	726	26,88

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Unaí

A média por turma encontrada apresenta-se razoável de acordo com as recomendações da Unesco e Organização Internacional do Trabalho - OIT -. Essas organizações, desde a década de 80, têm recomendado não superar 25 alunos por turma e 500 por escola, sob alegação de que unidades educativas e sanitárias de dimensões menores oferecem mais vantagens para sua gestão quando comparadas às maiores (Martinez et al., 1997, citado em Gomes, 2002).

Ao comparar o total de alunos apresentado nas Tabelas 13, 14 e 15, referentes ao mês de maio/2009, com os dados da Tabela 9 (pág. 87), extraídos da página do INEP/MEC, observa-se a diferença de 247 alunos. Isso se deve a alterações comuns no fluxo de alunos, no decorrer do ano; contudo, a média de alunos por turma não sofre alteração significativa.

A seguir, são apresentados os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – da rede municipal, avaliações externas aplicadas pelo Governo Federal, por meio da Prova Brasil, nos anos de 2005, 2007 e 2009, bem como as metas estabelecidas pelo MEC até 2021.

⁵. PAV – Projeto Acelerar para Vencer

⁶. EJA – Educação de Jovens e Adultos

Tabela 16. Resultados e metas do IDEB – 4ª série / 5º ano- 8ª / 9º ano

	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4ª série/ 5º ano	4.2	4.3	4.6	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
8ª série 9º ano	3.7	3.8	4.0	3.7	3.9	4.1	4.6	4.9	5.2	5.4	5.7

Fonte: INEP/MEC

Observa-se que tanto nas séries iniciais quanto nas séries finais as metas do município têm sido atingidas. Entretanto, o problema está na variação dos resultados entre as escolas (Anexos 7 e 8), sendo este um dos maiores desafios para a rede municipal, que consiste em garantir perspectivas semelhantes de desenvolvimento educacional para todos e qualidade de vida no trabalho para os seus professores.

A Secretaria Municipal de Educação – Semed

A Secretaria Municipal de Educação de Unaí é constituída do Gabinete do Secretário, departamentos e divisões que dão suporte às unidades escolares; da equipe técnica, orientando e capacitando diretores e funcionários na parte pedagógica, administrativa e financeira. Os demais servidores prestam serviços diretamente nas unidades com pequenos reparos, reformas de carteiras, entrega de merenda escolar e fiscalização do transporte escolar. A rede se completa com as unidades de ensino fundamental e de educação infantil, conforme demonstra o organograma a seguir:

Organograma da Secretaria Municipal de Educação

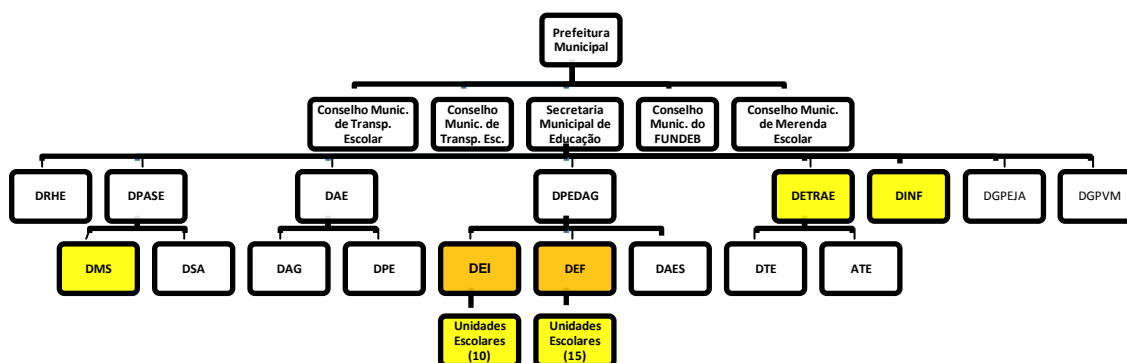


Figura 6. Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Unaí/MG.

Fonte: Lei Municipal nº 2 620, de 21/10/2009

Esta estrutura está organizada na seguinte ordem: (1ª linha) Prefeitura Municipal; (2ª linha) Conselhos Municipais de Transporte Escolar e de Educação, Secretaria Municipal de Educação, Conselhos Municipais do Fundeb e da Merenda Escolar; (3ª linha) Departamentos de (DRHE) Recursos Humanos da Educação, (DPASE) de Patrimônio, Almoxarifado e Suprimentos da Educação, (DAE) Administração Escolar, (DPEDAG) Pedagógico, (DETRAE) Transporte Escolar, (DINF) Infraestrutura, (DGPEJA) Gestão do Programa de Educação de Jovens e Adultos, (DGPVM) Gestão do Pré-vestibular Municipal; (4ª linha) Divisões de (DMS) Material e Suprimentos, (DAS) Suplementação Alimentar, (DAG) Administração Geral, (DPE) Projetos Especiais, (DEI) Educação Infantil, (DEF) Ensino Fundamental, (DAES) Apoio ao Ensino Superior, (DTE) Transporte Escolar, (ATE) Assistência de Transporte Escolar; (5ª linha) Unidades de Educação Infantil e Unidades do Ensino Fundamental e, dentro dos parênteses, a quantidade. Foram destacados (hachurados) dois departamentos e as três divisões ligadas mais diretamente às unidades de ensino com orientações e acompanhamento pedagógico, fornecimento de material e equipamentos, transporte escolar e infraestrutura.

Compondo ainda a Semed, ela conta com um laboratório de informática para capacitação contínua dos professores e uma biblioteca, cujo objetivo é incentivar a leitura na rede municipal, promovendo capacitações e eventos literários.

A Tabela 17, a seguir, apresenta os cargos e número de servidores que compõem a Semed, atuando tanto na sede quanto nas unidades de ensino.

Tabela 17. Quadro de Servidores da Semed – 2009

Cargo	Quantidade
Agente Administrativo	1
Agente de Programa de Esporte e Lazer	2
Atendente	1
Auxiliar Administrativo	25
Auxiliar de Oficial de obras	2
Auxiliar de Secretaria	2
Bombeiro	1
Chefe de Departamento	6
Coordenador de Unidade Educacional*	3
Diretor de Departamento	6
Diretor de Unidade Educacional	19
Eletricista	1
Especialista em Educação	26
Fiscal de Transporte Escolar	2
Fonoaudióloga	1
Marceneiro	1
Mecânico	1
Monitor da Educação Infantil	17
Motorista	11
Nutricionista	1
Oficial de Obra (pedreiro)	2
Oficial de Serviço	2
Professor – PEBI	116
Professor – PEB II	414
Professor – PEB III	61
Professor responsável pela Biblioteca (Semed)	1
Professor laboratório de Informática (Semed)	1
Técnico Bibliotecário	2
Técnico em Educação	10
Técnico em Edificações	1
Secretário de Escola	2
Serviços Gerais e Servente Escolar (Unidades e Semed)	184
Supervisor Escolar	1
Vice-diretor	10
Total	936

* - Coordenador - atua em unidades com menos de 150 alunos

Fonte: Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura e da Semed

A Rede Municipal de Ensino unaiense é integrada ao sistema estadual, no que concerne à normatização e fiscalização relacionada ao processo pedagógico, à vida escolar do aluno e infraestrutura, em caso de criação de nova unidade de ensino. Quanto à construção, conservação da infraestrutura e administração de pessoal, o município tem autonomia e responsabilidade, limitadas aos recursos destinados à Educação, 25% sobre a renda do município e mais os repasses do Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –.

Com base em observações livres realizadas nas unidades de ensino, durante a aplicação do IA_QVT e por ocasião das entrevistas, bem como nas informações recebidas de diretores e servidores da Semed, podem-se constatar algumas características a respeito das condições de trabalho na rede municipal:

- ✓ Estrutura básica - tanto na área urbana quanto rural, 75% das unidades do ensino fundamental estruturam-se da seguinte forma: salas de aula amplas, bibliotecas, com pequenos acervos de literatura, mapas e outros; laboratórios de Ciências e de Informática (acesso à internet somente três na área urbana) e quadras de esportes. Duas unidades ainda sem quadras de esportes (urbana e rural) utilizam quadras em parceria com a comunidade, motivo de alguns transtornos e reclamações por parte dos professores; e



Salas de aula amplas (36 m²), arejadas e bem iluminadas.

Imagem 1. Sala de aula do Ensino Fundamental.



Laboratórios de Informática bem equipados (22 computadores conectados à internet).

Imagem 2. Laboratório de Informática.

Biblioteca, acervo
de literatura e
material didático



Imagem 3. Biblioteca da escola.

- ✓ Enquanto, em 50% das unidades de educação infantil, que funcionam em residências adaptadas, tanto as salas de aula quanto os demais espaços, como área de recreação, banheiros, fraudários, etc., não são adequados para as atividades a serem desenvolvidas para essa faixa etária.



Salas de aula pequenas
(15m²), mal ventiladas e
com iluminação precária.

Imagem 4. Sala de aula da Educação Infantil.

Área de recreação
inadequada: brita no piso



Imagem 5. Área de recreação na Educação Infantil.

- ✓ Os equipamentos e instrumentos disponíveis para o trabalho docente são: TV, DVD, aparelhos de som e computadores disponibilizados nos laboratórios e em algumas unidades nas salas dos professores. Os laboratórios de informática, ainda em fase de implantação, funcionam com professor específico, com capacitação contínua, mantida pela Semed.

A Carreira Docente na Rede Municipal de Ensino

Segundo Melo (1988), até final da década de 90, o corpo do magistério rural, no município de Unaí, em quase sua totalidade, era constituído de leigos. A partir daí, 50% passaram a ser habilitados para o magistério de 1ª a 4ª série, e muitos dos professores de 5ª a 8ª série já tinham a habilitação ou estavam em fase de término da licenciatura plena. Essa situação, segundo o autor, deve-se à melhoria salarial, à instituição do Estatuto do Magistério, ao incentivo de maior aperfeiçoamento e à atualização do professorado.

O primeiro Estatuto do Magistério Municipal foi sancionado em 1986, Lei n. 1127/86, sendo o quadro do pessoal do magistério fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases, então, em vigor; a Lei Federal 5692/71 e regidos subsidiariamente pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Unaí.

O segundo Estatuto, a Lei n. 1376/91, para a constituição e normatização do quadro de pessoal, fundamentou-se, além da Lei Federal 5692/71, nas normas contidas na nova Constituição Federal de 1988, aplicando-se, além dos dispositivos do Estatuto dos Funcionários Públicos Municipais de Unaí, a Lei Orgânica do Município.

Após alguns anos de reivindicação dos professores, sancionou-se o terceiro estatuto, denominado Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério, a Lei Complementar nº 56/2006. Fundamentando-se na LDB – Lei 9394/96 –, este documento foi amplamente discutido e construído por uma comissão, com representantes de professores de cada unidade de ensino e técnicos da Secretaria. Implantado a partir de janeiro de 2007, apresentou significativas alterações na carreira desses trabalhadores; entre elas, destacam-se.

- ✓ *Jornada de trabalho*: independente do nível de atuação - 25h/a semanais (50 min.), sendo 20% da carga horária destinados às atividades pedagógicas;

- ✓ *Gratificações conquistadas*: 10% - por atuarem na área rural e 10% por trabalharem com alunos portadores de necessidades especiais, mais 10% pela especialização, esta última, ainda por regulamentar; e
- ✓ *Remuneração*: valorizou-se a titulação, independente do nível de atuação.

Os salários são baixos, apesar da melhoria ocorrida em decorrência da implementação do Estatuto e Plano de Cargos, a partir de 2007, assim como a realidade brasileira. A Tabela 17 apresenta uma comparação entre os salários do município, do Estado e Brasília, considerando PEB I = Nível Médio; PEB II = Graduação; PEB III = Graduação + Pós-Graduação; PEB IV = Graduação + Mestrado; PEB V = Graduação + Doutorado.

Tabela 18. Salários dos professores do Município, da Rede Estadual de Minas Gerais e Brasília

Cargo	Município – Unai	Estado	Brasília	
	CH	25h/a	24h	20h
PEB I	R\$ 529,77	R\$ 451,26	R\$ 1.381,00	R\$ 3.720,00
PEB II	R\$ 804,75	R\$ 550,53		
PEB III	R\$ 885,23	R\$ 671,66		
PEB IV	R\$ 1.018,01	R\$ 819,42		
PEB V	R\$ 1.221,63	R\$ 999,70		

Fonte: Anexo III da LC Municipal nº 56/06, com revisão de 12,10%. Tabela Salarial Dieese – Subseção Sindute MG - Lei Estadual n. 11.5784/05, com revisão de 10% - Lei 18.802/10. Edital de Concurso do DF 01/2010

Comparando com os salários pagos aos professores que atuam na rede estadual de Minas Gerais, os valores da rede municipal são superiores; entretanto, o maior problema é com relação à diferença acentuada com os vencimentos pagos pelo Distrito Federal, o maior do país, em função da proximidade. Os problemas concentram-se tanto na insatisfação com essa comparação quanto na perda de diversos professores para a Capital, especialmente no início de ano.

Ainda a respeito dos três estatutos, vale ressaltar que nenhum deles menciona a existência do anterior. Pode-se considerar uma característica das gestões públicas com relação à descontinuidade, em especial as municipais, onde não existe uma consolidação da legislação, nem uma visibilidade maior na difusão das normas, a exemplo do Estado e União que mantêm os diários oficiais.

Organização do Trabalho na Rede Municipal

De acordo com norma interna da Semed, a Instrução Normativa 02/2008, o quadro de pessoal previsto para 2009, para cada unidade do ensino fundamental, de número igual ou superior a 250 alunos, conta, além de professores por turma e disciplina, com o seguinte pessoal de apoio: 01 Diretor de Escola, 01 Vice-diretor, 01 Especialista de Educação em cada turno e 01 professor eventual para cada 05 turmas nas séries iniciais. Quanto à educação infantil, somente com o diretor ou coordenador, um especialista de educação, o professor eventual e monitoras para auxiliarem os professores nas turmas de creche. Ressalte-se que, no período da realização da pesquisa, por força dos processos burocráticos e políticos do setor público, 2 (duas) unidades não contavam com o diretor, e a Semed mantinha funcionários com visitas periódicas para assistência à equipe de trabalho.

A comunicação entre a Semed e os professores ocorre, usualmente, por meio de circulares ou verbalmente, tendo um técnico da Secretaria ou o diretor como interlocutor. Periodicamente, os diretores participam de reuniões com o Secretário de Educação, momento em que são repassadas orientações sobre medidas, na maioria, administrativas, a serem repassadas nas escolas.

Quanto ao acompanhamento do processo ensino aprendizagem, ele é realizado pela equipe do Departamento Pedagógico, por meio de suas divisões: Educação Infantil e Ensino Fundamental, em que a maioria das atividades é desenvolvida com base nos resultados das avaliações externas.

Nos últimos anos, essas avaliações têm sido implementadas pelas três esferas: Governo Federal, por meio do Saeb⁷ com aplicação da Provinha Brasil, que avalia a alfabetização nas séries iniciais, e a Prova Brasil, que avalia a aprendizagem dos alunos do 5º ao 9º ano e é utilizada para o cálculo do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); Governo Estadual de Minas, por meio do SIMAVE⁸, com aplicação do PROEB⁹, avaliação externa aplicada a todos os alunos dos 5º ao 9º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, e o PROALFA¹⁰, que identifica níveis de aprendizagem em relação à alfabetização, leitura e escrita dos alunos nas fases I e II (séries iniciais) do

7. Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

8. SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

9. PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

10. PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização – parceria do Governo Estadual de MG com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

ensino fundamental; Governo Municipal, a AVAPREM¹¹, avalia os 3º, 5º, 7º e 9º anos em conhecimentos gerais, Português e Matemática. Baseando-se nos resultados, a equipe orienta a elaboração e acompanhamento dos Planos de Ação e de Intervenção Pedagógica – PIP - de acordo com cada tipo de avaliação.

Quanto às normas institucionais, cada unidade de ensino conta com o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola, documentos que tratam da estrutura administrativa e suas competências, regulamentam o ano letivo, norteiam e regulamentam o processo pedagógico, a vida escolar e disciplinar dos docentes e discentes, bem como a missão da instituição, assim definida por uma delas: “proporcionar a educação de qualidade, visando formar cidadãos para exercerem a cidadania, a ética, a solidariedade, a crítica”.

Para atenderem à missão a elas delegada, essas unidades estruturam-se conforme apresentação gráfica, a seguir, elaborada com base em documentos e informações coletadas (Figura 7), da seguinte forma: (1ª linha) Direção, Diretor e Vice-diretor, (Assistentes) órgãos colegiados, Caixa Escolar, Conselho Escolar e Conselho de Classe, Serviços Gerais, Serviços pedagógicos, Serviços de Secretaria; (2ª linha) Professores, separados por função e quantidade, conforme participantes da pesquisa; (3ª linha) alunos e quantidade.

Organograma de uma Unidade de Ensino Fundamental

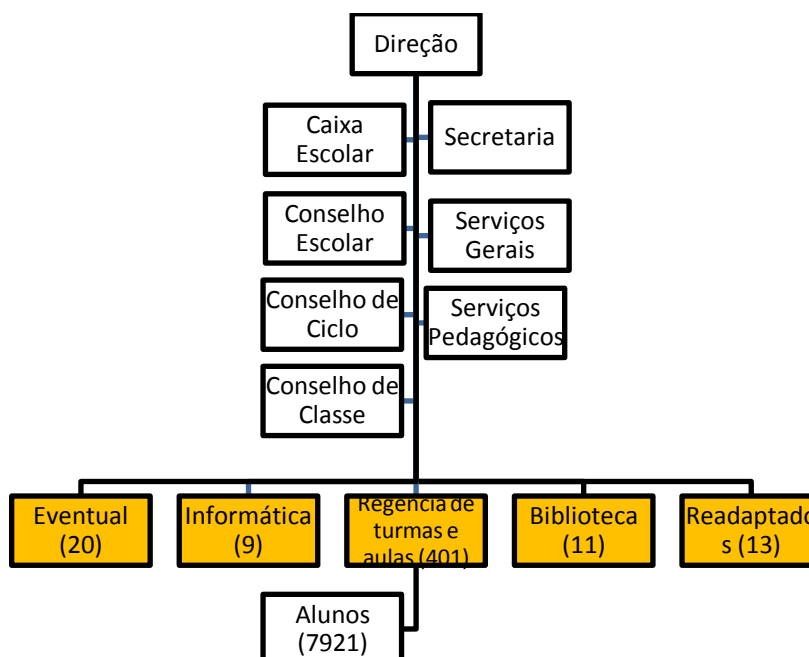


Figura 7. Organograma de uma Unidade de Ensino Fundamental.

Fonte: Regimento Escolar (2008) e Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público do Município de Unai/MG – LC. n. 56, de 30/10/2006.

11. AVAPREM – Avaliação da Aprendizagem do Município

A linha em destaque (hachurada) mostra, no centro, os professores regentes e, ao lado, as demais funções também exercidas por professores na escola, com os respectivos quantitativos de respondentes do IA_QVT. Em uma das unidades de ensino, situada na área urbana, mantém-se ainda um consultório dentário em parceria com a Secretaria de Saúde, que atende alunos e funcionários da unidade de ensino, bem como moradores do bairro. Ressalte-se que, em função da pequena estrutura das unidades de Educação Infantil, não foi elaborado o organograma, que consta de: direção, especialista em educação, professora eventual, monitora e serviços de limpeza, portaria e merenda escolar.

3.2 Uma Visão Panorâmica do Contexto de Trabalho Docente:

Qualidade de Vida no Trabalho, Bem-Estar e o Mal-Estar dos Professores

Os resultados e as discussões do Diagnóstico em Nível Macroergonômico fornecem uma visão panorâmica do contexto de trabalho dos professores, com base nas respostas dos 61 itens que compõem os cinco fatores do IA_QVT: Organização do Trabalho – OT; Condições de Trabalho – CT; Relações Socioprofissionais no Trabalho – RST; Reconhecimento e Crescimento Profissional – RCP e Elo Trabalho – Vida Social – TVS. Esses resultados procuram responder às questões de pesquisa referentes à qualidade de vida no trabalho docente, ao bem-estar e o mal-estar na percepção dos professores.

É importante lembrar que cada item dos fatores é interpretado de acordo com os parâmetros básicos da cartografia psicométrica (ver pág. 69) para análise dos resultados encontrados com o IA_QVT.

Com base nessas perspectivas, a Figura 8 apresenta uma visão global da avaliação dos professores sobre a QVT a respeito do contexto de trabalho em que estão inseridos.

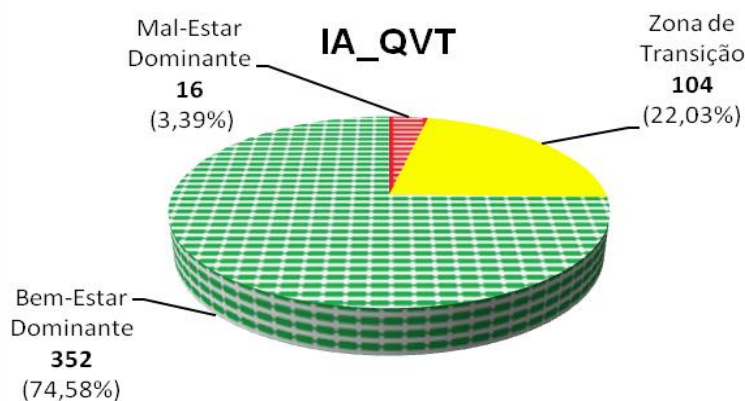


Figura 8. Percepção dos professores a respeito da QVT com base no contexto de trabalho.

A visão global dos 472 professores sobre a QVT, baseada nas dimensões do contexto de trabalho em que estão inseridos, indica que a maioria dos respondentes (Figura 8) 74,58% (n=352) apresenta representações positivas do trabalho, situando-se na dimensão do bem-estar dominante; representações que devem ser mantidas e consolidadas no ambiente organizacional, sinalizando “Promoção de saúde”. O segundo maior índice 22,03% (n=104) indica o número de professores que se encontra na Zona de Transição, evidenciando um resultado mediano, onde coabitam o mal-estar e o bem-estar no trabalho, sinalizando “Estado de alerta” para a organização. Enquanto 3,39% (n=16) desses professores indicam representações negativas do contexto de trabalho situadas na dimensão do mal-estar dominante. Esse resultado evidencia a predominância de representações de mal-estar no trabalho, indicando que essas representações devem ser transformadas no ambiente organizacional, pois sinalizam o “Risco de Adoecimento”.

Analisando a relação entre o número de professores (16) que respondeu ao IA_QVT que situa nesse estágio e o número de professores (20) afastados da docência por prazo indeterminado por problemas de saúde, conforme relatório do Departamento de Recursos Humanos da Semed, observa-se a coerência dos riscos de adoecimentos identificada nesse resultado. Por outro lado, é importante ressaltar o resultado altamente positivo apresentado e sua importância na preservação do bem-estar dos trabalhadores e consecução dos objetivos pretendidos pelo setor educacional, restando, no entanto, analisar quais os elementos que contribuem para o fortalecimento desse quadro.

A Tabela 19, a seguir, apresenta as médias e desvio padrões das respostas por fator do IA_QVT.

Tabela 19. Médias e desvio padrões dos Fatores do IA_QVT

IA_QVT Fatores	Fator 1 Condições de Trabalho	Fator 2 Organização do Trabalho	Fator 3 Relações Socioprofissionais	Fator 4 Reconhecimento e Crescimento Profissional	Fator 5 Elo Trabalho- Vida Social				
Médias	6,03	4,85	7,44	7,19	6,89				
Desvio padrão	1,81	1,28	1,54	1,75	1,06				
----	---	--	-	Tendência Negativa 4-4,9	Tendência Positiva 5-5,9	+	++	+++	++++
0-0,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	6-6,9	7-7,9	8-8,9	9-10		
Mal-Estar Intenso		Mal-Estar Moderado		Zona de Transição		Bem-Estar Moderado		Bem-Estar Intenso	
Mal-Estar Dominante				Bem-Estar Dominante					
Resultado negativo que evidencia a predominância de representações de mal-estar no trabalho. Representações que devem ser transformadas no ambiente organizacional. Risco de Adoecimento				Resultado mediano . Indicador de “ situação-limite ”. Coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho. Estado de alerta		Resultado positivo que evidencia a predominância de representações de bem-estar no trabalho. Representações que devem ser mantidas e consolidadas no ambiente organizacional. Promoção de Saúde			

Analisando esses resultados estatísticos dos fatores, com base nas dimensões analíticas do IA_QVT, observa-se que a Organização do Trabalho – OT –, o fator mais crítico na percepção dos professores, evidencia uma representação negativa dos professores. Ele situa-se na Zona de Transição, com tendência negativa, consiste na coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho, sinalizando “Estado de Alerta” para os gestores educacionais da rede municipal, no sentido de rever os elementos que compõem esse fator e colocam em risco o bem-estar no trabalho dos professores, e isso confirma outros resultados de pesquisa (Codo, 1999; Sobrinho, 2002; Oliveira, 2003; Kuenzer & Caldas, 2009, entre outros).

Os resultados sobre as Condições de Trabalho – CT –, o segundo mais crítico, e o Elo Trabalho-Vida Social – TVS –, situam-se na dimensão bem-estar no trabalho, em grau moderado, que, embora apresentem uma perspectiva de representações positivas, necessitam maior atenção visto a *proximidade* da “situação limite”, entendida como “Estado de Alerta”, em especial, o fator Condições de Trabalho – CT –.

Sobrinho (2002), em estudo realizado a respeito da análise ergonômica do trabalho, afirma que questões relativas à organização do trabalho, somadas às condições de trabalho, têm sido consideradas fatores que favorecem o estresse no trabalho docente. Para o autor, todo o sofrimento do professor associado à organização do trabalho refere-se à subutilização do seu potencial, à divisão e padronização das tarefas, bem como ao descaso pelas possibilidades criativas; enquanto as representações, com relação aos demais fatores: Relações Socioprofissionais – RSP e Reconhecimento e Crescimento Profissional – RCP –, situam-se também no intervalo do bem-estar no trabalho, em grau moderado, porém com predominância de representações mais positivas. Esses resultados evidenciam a prevalência de representações que devem ser mantidas e consolidadas no contexto organizacional, pois se considera uma situação de “Promoção de Saúde”.

Globalmente, o fator Relações Socioprofissionais foi o mais bem avaliado na percepção dos professores, resultado que confirma as concepções de Soratto e Ramos (1999) quanto à importância dessa dimensão no trabalho, especialmente no contexto escolar, onde as relações sociais determinam a qualidade do processo educacional. Segundo as autoras, os modos de gestão compartilhados, a intensidade e a forma com que a comunidade participa da escola “afetam o trabalho, a qualidade da educação e o bem-estar do educador” (p.274).

De modo geral, esses resultados podem ser equiparados àqueles da pesquisa realizada *país afora*, por pesquisadores do Laboratório de Psicologia do Trabalho, da

Universidade de Brasília, que consideram a escola uma das *piores* organizações de trabalho possíveis de se encontrar, embora os trabalhadores considerem-se satisfeitos com o trabalho. Para os autores, a explicação encontra-se na percepção do significado, no sentido do trabalho que os professores exercem, enquanto outras atividades, mesmo repletas de muito conforto, condições extremamente favoráveis, não dispõem (Codo, 1999).

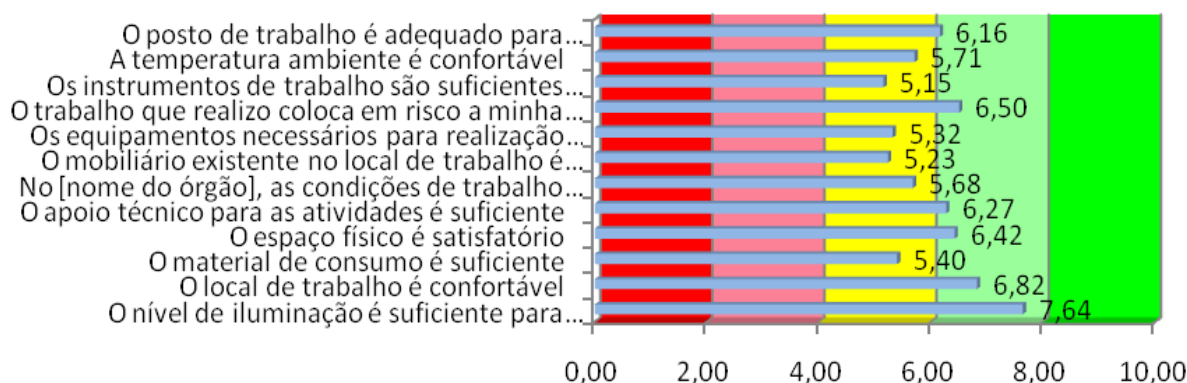
A seguir, serão apresentados os resultados da avaliação dos respondentes de acordo com os itens que compõem cada fator do IA_QVT, sendo: 1) Condições de Trabalho; 2) Organização do Trabalho; 3) Relações Socioprofissionais no Trabalho; 4) Reconhecimento e Crescimento Profissional e, 5) Elo Trabalho-Vida Social.

1) Condições de Trabalho (CT)

Os elementos característicos das condições físicas, bem como materiais, instrumentais e suporte técnico que influenciam a atividade dos professores foram avaliados pelos respondentes por meio do fator Condições de Trabalho – CT – (Figura 10) composto por 12 itens. Observa-se que, ao situar esses itens na cartografia psicométrica utilizada para análise do IA_QVT, seis itens situam-se na dimensão considerada “Estado de Alerta”, e os outros seis itens na dimensão correspondente à “Promoção de Saúde”.

Média	6,03
Desvio Padrão	1,81

Fator 1: Condições de Trabalho



0-0,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	Tendência Negativa 4-4,9	Tendência Positiva 5-5,9	+ 6-6,9	++ 7-7,9	+++ 8-8,9	++++ 9-10
Mal-Estar Intenso		Mal-Estar Moderado		Zona de Transição		Bem-Estar Moderado		Bem-Estar Intenso	
Mal-Estar Dominante						Bem-Estar Dominante			
Resultado negativo que evidencia a predominância de representações de mal-estar no trabalho. Representações que devem ser transformadas no ambiente organizacional.				Resultado mediano . Indicador de " situação-limite ". Coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho. Estado de alerta		Resultado positivo que evidencia a predominância de representações de bem-estar no trabalho. Representações que devem ser mantidas e consolidadas no ambiente organizacional.			
Risco de Adoecimento						Promoção de Saúde			

Figura 9. Avaliação dos itens do Fator Condições de Trabalho.

Na percepção dos respondentes, esse resultado evidencia problemas relacionados à “temperatura ambiente”, “instrumentos”, “equipamentos”, “mobiliário” e “material”. Embora considerado um resultado mediano com tendência positiva de acordo com os parâmetros básicos de análise do IA_QVT, dada a importância desses elementos para a execução das tarefas dos professores, faz-se necessário ações preventivas mais imediatas.

Segundo Ferreira (2008b), o fornecimento desse suporte organizacional consiste num “requisito indispensável para a promoção da Qualidade de Vida no Trabalho, reduzindo riscos à segurança e à saúde dos trabalhadores e, sobretudo, facilitando o processo de adaptação desses às novas exigências do trabalho” (p.185).

Nesse sentido, com base nos princípios de uma QVT, de viés preventivo (Ferreira, 2006a), os elementos identificados servem como norteadores para os gestores educacionais para elaboração de planejamentos de caráter preventivo, visando ampliar as possibilidades de bem-estar no trabalho e agindo na prevenção dos riscos de adoecimento. Evidencia-se, assim, a importância da natureza da pesquisa, que, segundo Assunção (2003), o desafio da contemporaneidade consiste em compreender as implicações mais profundas das condições

de trabalho que vêm acarretando a precarização do trabalho para que possa transformar os riscos em ações preventivas.

2) Fator Organização do Trabalho (OT)

As variáveis tempo, controle, características das tarefas, sobrecarga e normas que influenciam diretamente nas atividades desenvolvidas pelos professores foram avaliadas pelo fator Organização do Trabalho, constituído por nove itens (Figura 10). Ao analisar esses itens, utilizando-se dos parâmetros básicos para análise do IA_QVT, tem-se três itens avaliados no intervalo “Risco de Adoecimento”; três itens encontram-se no intervalo entendido como “Estado de Alerta” e três itens situam-se no intervalo considerado “Promoção de Saúde”.

Média	4,85
Desvio Padrão	1,28

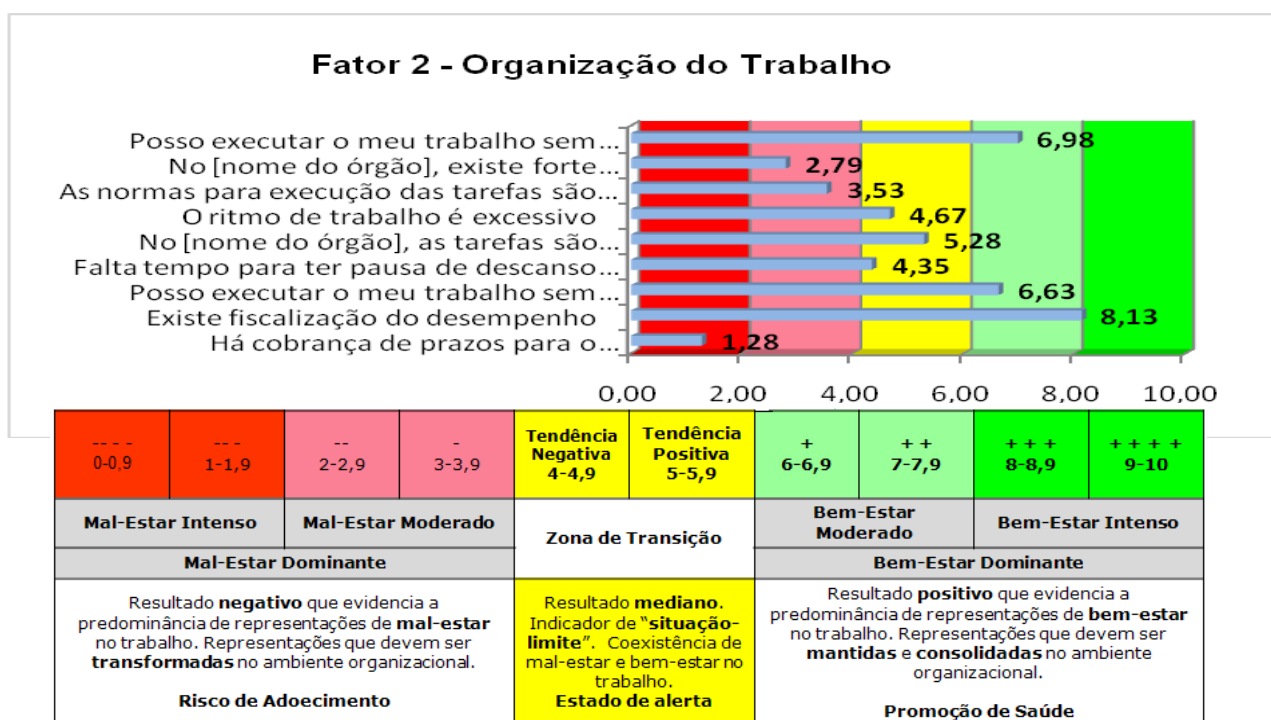


Figura 10. Avaliação dos itens do Fator Organização do Trabalho.

Inicialmente, é importante lembrar que, na percepção dos respondentes, esse é o fator mais crítico na rede municipal, contexto de trabalho dos professores, situando-se na

dimensão zona de transição com tendência negativa. Os elementos apontados pelos respondentes que evidenciam este quadro consistem nas “cobranças de prazos”, “fortes cobranças” e “rigidez nas normas para execução das tarefas”. Esse resultado sinaliza a necessidade emergencial de transformação no ambiente organizacional, pois são representações que caracterizam “Risco de Adoecimento” para os professores. Na sequência, os três elementos que se enquadram na dimensão zona de transição, dois, inclusive, com tendência negativa, próximos do mal-estar no trabalho, o “tempo” e o “ritmo”, servem mais uma vez para análise interna em cada instituição, no sentido de rever as práticas de gestão do trabalho docente e inserir ações preventivas como forma de ampliar o bem-estar no trabalho, encaminhando para a “Promoção de Saúde”.

Os resultados encontrados nesses dois itens, considerados constrangimentos (Guérin et al., 2001), ou ainda, indicadores críticos (Ferreira, 2008a) no trabalho, revelam um quadro presente nas organizações atualmente. Segundo Ferreira (2010b), “as cobranças” estão entre “os desabafos eloquentes das vivências de mal-estar no trabalho” (p.64), que se encontram em crescimento no cenário da economia globalizada e que colocam em risco a missão das organizações e as possibilidades de QVT. A revisão da literatura mostra ainda que os professores não têm mais o mesmo grau de independência que tinham anteriormente no que se refere ao que ensinavam e como ensinavam. Em função dessa falta de autonomia, a profissão docente está sendo desprofissionalizada (Boterry & Wright, 2000). Além dessas questões, para Esteve (1999), o adoecimento do professor surge como consequência, ainda, da intensificação no desempenho da profissão e das cobranças de sucesso.

Abrahão e Sznelwar (2008) afirmam que a restrição à participação dos trabalhadores em processos de deliberação consiste num dos impactos negativos dos modelos rígidos de organização do trabalho. Além de essa condição ser determinante na geração de diversos tipos de doenças associadas ao trabalho, ela contribui ainda “para a manifestação de sentimentos de insatisfação e frustração dos trabalhadores, principalmente por gerar uma sensação de incapacidade para superar os obstáculos cotidianos do contexto real” (p.104).

Assunção (2003), em pesquisa realizada, utilizando-se como arcabouço teórico-metodológico os pressupostos da ergonomia e a sua prática, afirma que as exigências no trabalho são contraditórias e para contorná-las os trabalhadores necessitam utilizar do seu próprio conhecimento, de suas próprias experiências. No entanto, os “gestores das escolas adotam técnicas que interferem na individualidade do sujeito, como ‘sugerir’ vestuário e

propor inúmeros formulários sobre a produção diária” (p.98) e não reconhecem o investimento pessoal e o tempo que os professores utilizam para tratar as necessidades dos alunos.

3) Fator Relações Socioprofissionais no Trabalho (RST)

Os elementos que constituem as relações sociais de trabalho, como: relações hierárquicas, interações coletivas com membros da equipe e de outros grupos de trabalho, bem como as relações externas (Ferreira & Mendes, 2003), presentes no contexto de trabalho dos professores, foram avaliados pelos respondentes nos 16 itens que compõem o fator Relações Socioprofissionais (Figura 11). Verifica-se que os professores avaliam positivamente a maioria dos itens (15), situando-os no intervalo do bem-estar no trabalho, de grau moderado, na dimensão “Promoção de Saúde”, sendo que, somente um item encontra-se no intervalo da zona de transição, na dimensão “Estado de Alerta”.

Média	7,44
Desvio Padrão	1,54

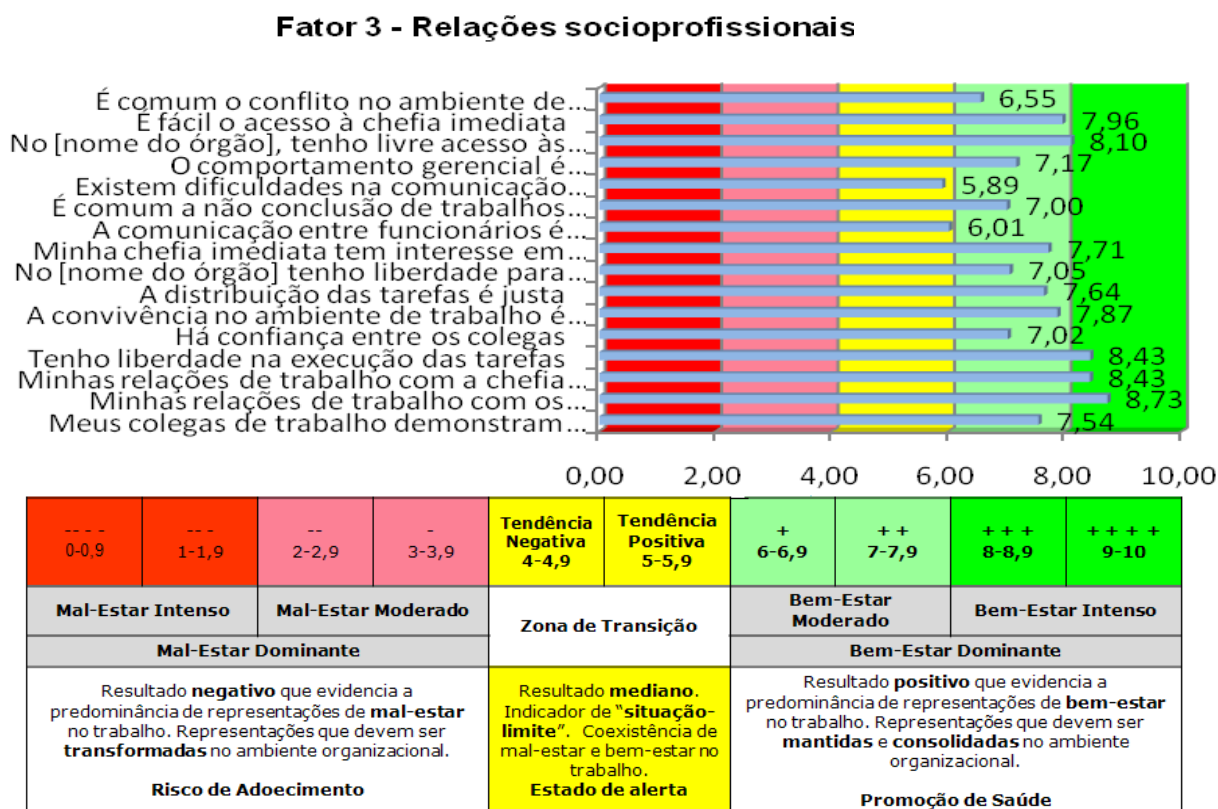


Figura 11. Avaliação dos itens do Fator Relações Socioprofissionais.

Ressalte-se, aqui, que esse foi o fator mais bem avaliado pelos respondentes em relação aos demais fatores que compõem o IA_QVT. De modo geral, as relações socioprofissionais dos professores, na percepção dos respondentes, são fontes de bem-estar no trabalho em grau moderado. Somente o aspecto relacionado à “comunicação com a chefia” foi percebido como “situação limite”, sinalizando “Estado de Alerta; necessitando, portanto, de atenção, considerando a importância desse elemento na articulação entre as demais dimensões do CPBS – Contexto de Produção de Bens e Serviços –, ou seja, a Organização e Condições de Trabalho.

Pesquisas realizadas em diversos países, inclusive no Brasil, mostram que o apoio social é um dos fatores que mais contribuem para o bem-estar do professor. Segundo Lipp (2002), sem distinção de nível de atuação ou de sexo, os professores, acometidos pelo estresse, relataram considerável alívio quando receberam apoio de colegas e do diretor do estabelecimento onde lecionavam; todavia, o apoio dos colegas revelou-se ainda mais positivo na redução do estresse experimentado. Soratto e Ramos (1999) afirmam que boas relações sociais no trabalho são importantes em qualquer atividade. Em especial, no caso do professor, os vínculos entre os colegas podem protegê-los da síndrome de *burnout*, principalmente, das dimensões: exaustão emocional e falta de envolvimento pessoal no trabalho. Para as autoras, “são os vínculos criados entre os próprios companheiros de trabalho que permitem que o trabalhador se proteja” (p.276).

Desse modo, considera-se que os resultados da avaliação desse fator justificam as vivências de bem-estar no trabalho relacionadas ao resultado geral do IA_QVT, explicitam os laços de cooperação, fortalecem o trabalho em equipe na organização (Ferreira, 2008b). No entanto, no que concerne à comunicação no contexto de trabalho tanto por parte do gestor com os professores quanto entre funcionários e professores, são importantes ações preventivas no sentido de assegurar o predomínio de bem-estar no trabalho.

4) Fator Reconhecimento e Crescimento Profissional (RCP)

Os resultados da avaliação dos respondentes relacionados ao reconhecimento no trabalho e ao crescimento profissional que influenciam na atividade de trabalho dos professores da rede municipal são observados no fator Reconhecimento e Crescimento Profissional, constituído por 14 itens (Figura 12). Observa-se que 13 itens situam-se no

intervalo de bem-estar no trabalho, na dimensão “Promoção de Saúde” e, somente um, encontra-se no intervalo da zona de transição, na dimensão “Estado de Alerta”.

Média 7,19
Desvio Padrão 1,75

Fator 4 - Reconhecimento e Crescimento Profissional (N=14)

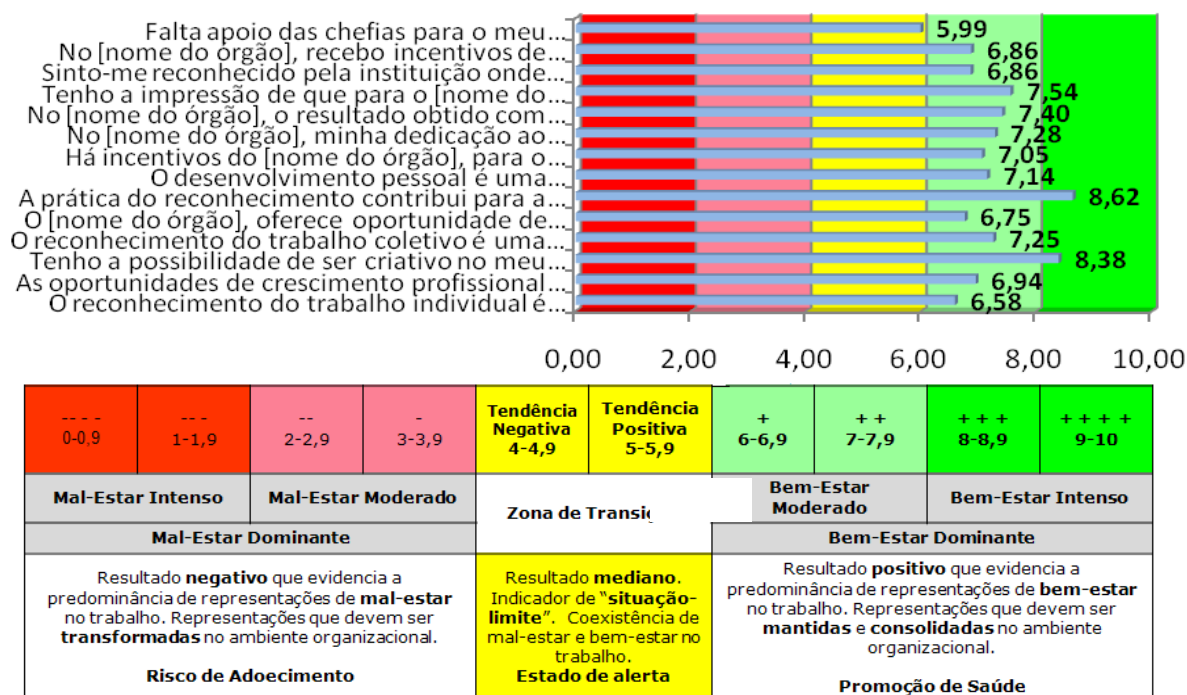


Figura 12. Avaliação dos itens do Fator Reconhecimento e Crescimento Profissional.

De modo geral, os professores apresentam representações positivas com relação a esse fator, sendo este o segundo mais bem avaliado nos resultados do IA_QVT. Todavia, o exame mais minucioso mostra que a falta de apoio da chefia para o crescimento profissional é percebido na “situação limite”, evidenciando a coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho. O resultado global desse fator justifica-se em função dos investimentos e oportunidades de crescimento profissional oferecidas na rede municipal nos últimos tempos.

A análise documental permitiu identificar que, desde 2003, o município tem investido, razoavelmente, na formação dos professores. Inicialmente, habilitando em nível médio os leigos¹², em seguida, nas licenciaturas e, recentemente, em capacitação

12. Professores que atuavam com formação no nível do ensino fundamental.

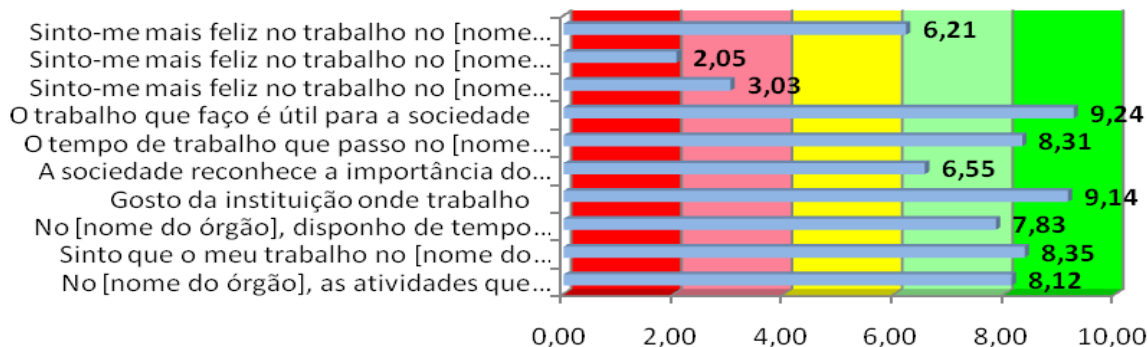
continuada e pós-graduações. Dados registrados, a partir de 2003, mostram que 47 (quarenta e sete) professores concluíram a graduação para atuar nas séries iniciais, por meio dos projetos “Veredas”, e aproximadamente 50 (cinquenta), por meio de convênio com a Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros (2000/2003); 100% tiveram oportunidade de participar de capacitação continuada oferecida pelo CFORM – Centro de Formação Continuada de Professores em Alfabetização e Linguagem e Educação Inclusiva – UnB (2008); em número menos expressivo, os cursos de Biblioteca em Ação (2007/2009) e cursos de pós-graduação lato *sensu* em Mídias em Educação. Neste ano de 2010, está sendo oferecido um curso de Pós-Graduação a 100% dos interessados em Neuropedagogia e Psicanálise. Ainda nas ofertas de oportunidades de crescimento, a rede municipal, como forma de inserir os professores nas tecnologias, mantém um laboratório de informática que oferece formação continuada, tendo capacitado, de 2007 a 2009, 246 professores. Outro aspecto a ser considerado nesse fator é a aprovação e implantação do plano de carreira. Com essa medida, a partir de 2007, os professores obtiveram valorização por titulação, gratificações por atuarem na área rural e por atendimento a alunos com necessidades especiais, bem como 20% da carga horária destinados a elaboração de planejamentos e outras atividades extraclasse.

5) Fator Elo Trabalho-Vida Social (TVS)

As representações que os professores possuem sobre as percepções a respeito do contexto de trabalho e as analogias com a vida social são avaliadas no fator Elo Trabalho-Vida Social, composto por 10 itens (Figura 13). Com base na cartografia psicométrica para análise do IA_QVT, tem-se dois itens nos intervalos correspondentes à zona de transição e aos demais, três itens no intervalo de bem-estar no trabalho em grau moderado e cinco itens no intervalo bem-estar no trabalho em grau intenso.

Média 6,89
Desvio Padrão 1,06

Fator 5 - Elo Trabalho-Vida Social



----	---	--	-	Tendência Negativa	Tendência Positiva	+	++	+++	++++
0-0,9	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-4,9	5-5,9	6-6,9	7-7,9	8-8,9	9-10
Mal-Estar Intenso		Mal-Estar Moderado		Zona de Transição		Bem-Estar Moderado		Bem-Estar Intenso	
Mal-Estar Dominante						Bem-Estar Dominante			
Resultado negativo que evidencia a predominância de representações de mal-estar no trabalho. Representações que devem ser transformadas no ambiente organizacional.				Resultado mediano . Indicador de " situação-limite ". Coexistência de mal-estar e bem-estar no trabalho. Estado de alerta		Resultado positivo que evidencia a predominância de representações de bem-estar no trabalho. Representações que devem ser mantidas e consolidadas no ambiente organizacional.			
Risco de Adoecimento						Promoção de Saúde			

Figura 13. Avaliação dos itens do Fator Elo Trabalho-Vida Social.

Nota-se que a percepção da “utilidade do trabalho”, seguido do “gostar da instituição”, são os itens mais bem avaliados pelos professores dentro do Fator Elo Trabalho-Vida Social. Esse resultado encontra ressonância em outros achados presentes na literatura (Codo, Vasques-Menezes & Verdan, 1999; Brito, 2008; Folle et al., 2008). Ele está relacionado à percepção da importância social do trabalho, considerado um valor inegável para a autoestima do trabalhador, bem como para a forma como estrutura sua identidade. Sentir que realiza um trabalho inútil faz com que, de alguma maneira, o trabalhador sinta-se também inútil. Conforme Codo et al., analisando a percepção da importância do próprio trabalho para a sociedade com professores, os resultados revelaram que apenas 8,7% percebem essa relação problemática.

Entretanto, não se podem desconsiderar os itens “Sinto-me mais feliz no trabalho na escola que com a minha família” (2,05) e “Sinto-me mais feliz no trabalho na escola que em minha casa” (3,03) que revelaram representações negativas, situando-se dentro da dimensão risco de adoecimento. Ao interpretar essa analogia família/casa/escola, entende-se que, apesar do bem-estar no trabalho mostrado pela maioria dos respondentes no

resultado global do IA_QVT (74,58%), os professores consideram que a sua família ainda supera o trabalho quando se trata de bem-estar.

A literatura mostra que os efeitos das recompensas e preocupações geradas no trabalho e na família sobre o bem-estar podem ser independentes, por vezes até paradoxais. Se as condições no trabalho não são as ideais, isso pode ser compensado na família e vice-versa. A polarização em uma das esferas expressa as estratégias de compensação, suprimindo a falta existente de uma dimensão em relação à outra, consistindo, assim, num modo eficaz de prevenir o adoecimento. O equilíbrio entre as duas esferas mostra-se como o recomendável tanto para o indivíduo como para a organização. Envolver-se afetivamente, tendo como exclusividade o trabalho, é tornar-se forte candidato ao esgotamento físico e psicológico, enquanto a dedicação excessiva à vida social fragiliza os vínculos com a instituição e coloca em risco os objetivos e metas organizacionais (Ferreira 2009b; Barnett & Marshall, 1991).

Com relação às análises inferenciais (regressão múltipla), de acordo com a estratégia metodológica adotada, incluíram-se todas as variáveis de interesse do estudo, tendo sido observada fraca correlação entre elas.

Em linhas gerais, os resultados encontrados nessa parte quantitativa permitiram identificar alguns indicadores críticos, que, a partir de agora, serão discutidos com os resultados da parte qualitativa do IA_QVT.

3.3 Qualidade de Vida no Trabalho, Bem-Estar e Mal-Estar na Percepção dos Professores

Esta parte do delineamento qualitativo do instrumento, constituído de quatro questões abertas, teve como objetivo identificar a percepção dos professores a respeito da qualidade de vida no trabalho e as representações sobre o bem-estar e o mal-estar no trabalho.

Para análise do *corpus*, constituído com as respostas dos professores, este foi submetido ao programa Alceste que gerou em seu relatório as classes de palavras, conforme a análise de classificação hierárquica, bem como as Unidades de Contexto Elementar - UCEs.

Com vistas a reconstituir o “discurso coletivo”, os tópicos, a seguir, estruturam-se da seguinte forma: 1) uma tabela contendo as classes com as palavras chamadas “formas reduzidas”, selecionadas as “de conteúdo”, obedecendo à classificação hierárquica descendente; 2) uma figura com as palavras representativas das classes, com o devido título, ligadas ou não pelo *dendograma*, a frequência e percentual de contribuição na classe; 3) figuras com as afirmações originais que permitem contextualizar as palavras apresentadas nas classes; 4) as análises e discussões sob a luz da literatura revisada.

Vale lembrar que o *dendograma*, apresentado nas figuras que se seguem, apresenta as relações de proximidade entre as classes de palavras encontradas. A linha vertical entre as duas classes representa o nível de relação encontrada entre ambas, sendo que quanto mais próximo de 1, numa régua de 1 a 0, mais forte é essa relação e quanto mais próximo de 0, menor.

3.3.1 A Qualidade de Vida no Trabalho na Percepção dos Professores

A Tabela 20 apresenta as classes de palavras de formas reduzidas, organizadas conforme a classificação hierárquica mostrada pelo Alceste, bem como o percentual com relação ao total de Unidades de Contexto Elementar (UCEs) do *corpus*.

Tabela 20. Classes de palavras, de formas reduzidas – QVT

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
x ²	Forma	x ²	Forma	x ²	Forma Reduzida	x ²	Forma
36.03	atividade+	29.50	salário+	43.92	sent.	65.36	aluno+
36.03	condic+	29.21	respeit+	40.60	prazer+	29.66	materi+
34.76	desempenh+	24.41	express+	37.72	reconhecida	23.91	Colegas
22.33	propost+	23.67	ambiente	29.63	satisfaçã+	17.64	Escola
16.78	execução	19.06	valoriz+	28.91	faz+	14.76	chef+
14.19	apoi+	16.91	dign+	26.09	sentir-se	14.60	professor+
14.03	execut+	16.60	qualidade	18.88	amor	12.41	relacionam
12.76	minim+	14.98	liberdade	18.88	naquilo	11.60	Aula
9.93	educ+	14.71	reconhecimento	16.94	tarefas	11.60	Pais
9.93	func+	14.50	Onde	15.90	realiz+	10.53	Bom
9.66	realiz+	14.45	individu+	14.51	alegr+	10.40	Física
8.04	dedic+	14.45	opini+	14.51	responsabilidade	10.12	ajud+
8.04	remuner+	13.11	bem-estar	9.60	trabalh+	10.12	aprendiz+
UCE: 45 (15.05%)		UCE: 41 (13.71%)		UCE: 89 (29.77%)		UCE: 124 (41.47%)	

Obedecendo a esta classificação hierárquica descendente das palavras (Tabela 20), a seguir, a Figura 14 apresenta as classes de palavras que estruturam o ponto de vista dos professores a respeito de QVT, categorizadas em quatro núcleos temáticos: condições adequadas de trabalho; bem-estar no trabalho; valorização profissional; relações socioprofissionais harmoniosas e cooperativas.

Observa-se que a relação mais significativa encontra-se entre as classes 1 e 3 (0,55), interligando os aspectos relacionados às condições adequadas de trabalho e o bem-estar no trabalho. Numa relação um pouco menor (0,34) com estas duas classes, encontra-se a classe 2, a valorização profissional onde os professores englobam diversos elementos, compondo essa temática. A classe 4, relações socioprofissionais, embora apresente uma relação mais fraca ainda, (0, 20) está relacionada a todas elas.

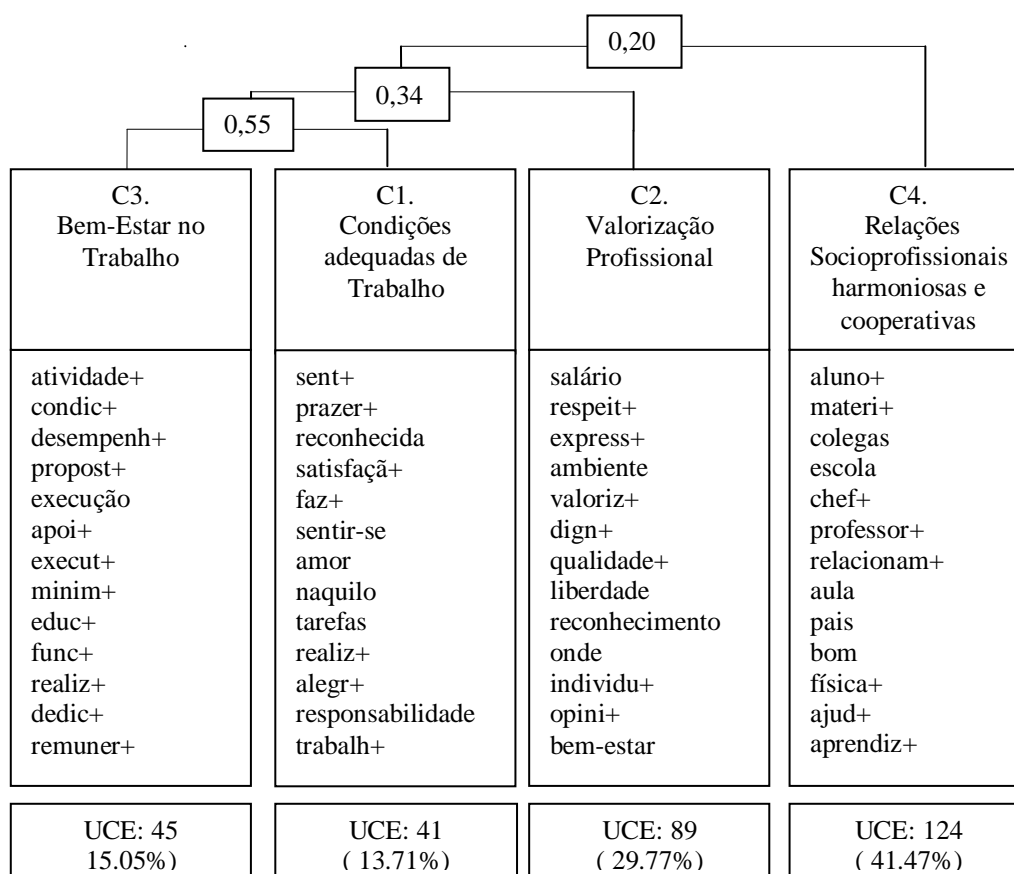


Figura 14. Classes de palavras representativas – QVT.

Ao contextualizar as palavras nas afirmações originais apresentadas no relatório do Alceste, compreendem-se melhor as percepções que os respondentes apresentam a respeito

do que é Qualidade de Vida no Trabalho. A seguir, as figuras 15, 16, 17 e 18 apresentam os segmentos de discurso extraídos dos respectivos núcleos estruturadores.

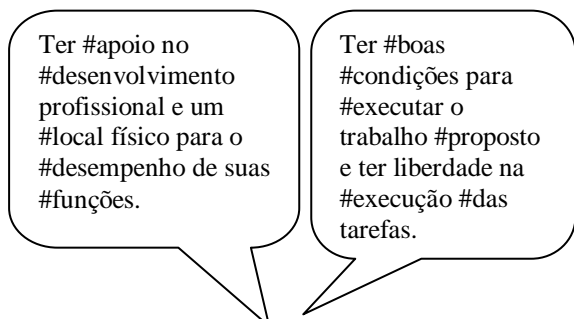


Figura 15. Segmentos de discurso representativo do NTE 1 “Condições adequadas de trabalho” (15.05%).

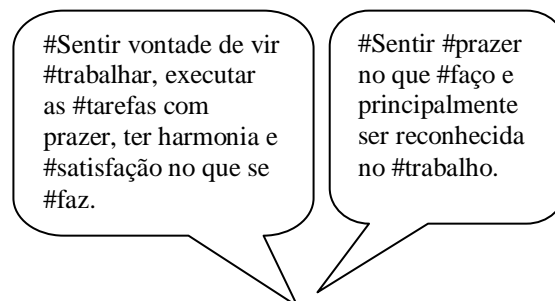


Figura 16. Segmentos de discurso representativo do NTE 3 “Bem-estar no trabalho” (13.71%).

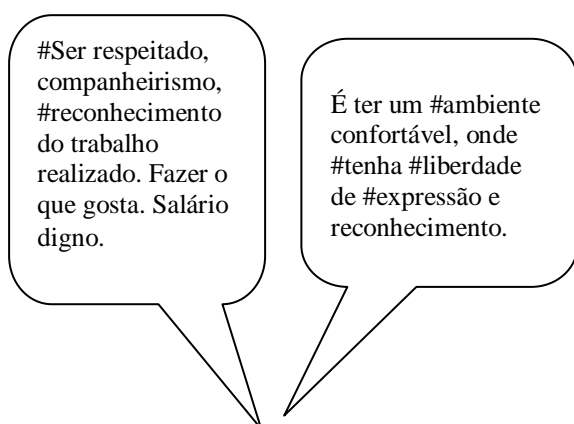


Figura 17. Segmentos de discurso representativo do NTE 2 “Valorização Profissional” (29.77%).

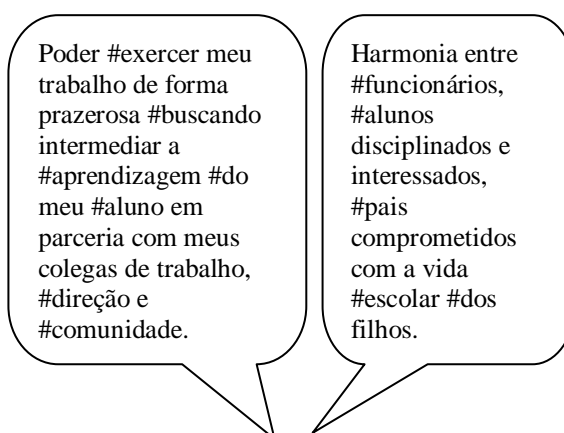


Figura 18. Segmentos de discurso representativo do NTE 4 “Relações Socioprofissionais harmoniosas e cooperativas” (41.47%).

Os segmentos de discurso do grupo de UCEs do Núcleo Temático Estruturador 1, “Condições adequadas de trabalho”, representando (15,05%) expressam a concepção de QVT dos respondentes, destacando o desenvolvimento profissional, as condições disponibilizadas para execução das tarefas, como espaço físico e material, associadas ao apoio e liberdade para desempenho das atividades propostas.

Esses elementos inserem-se na perspectiva conceitual das três dimensões do CPBS – Contexto de Produção de Bens e Serviços –, consideradas dimensões estratégicas, que,

quando bem estruturadas e articuladas, exercem importante papel na configuração do predomínio de bem-estar (Ferreira & Mendes, 2003), viabilizando a eficiência e eficácia das tarefas para consecução dos objetivos propostos. É importante ressaltar que a carência de determinados elementos, apontados nos resultados anteriores, como falta de apoio para o desenvolvimento profissional e condições de trabalho inadequadas, consideradas pelos professores como um dos motivos do mal-estar no trabalho, apresenta-se como lacunas no contexto de trabalho que impedem a QVT.

Os relatos mais representativos das UCEs do Núcleo Temático Estruturador 3, denominado “Bem-estar no trabalho”, representando (13.71%), definem a QVT com base nas abordagens temáticas relacionadas ao prazer na execução das tarefas, associado à harmonia nas relações socioprofissionais e reconhecimento no trabalho. Essa concepção, do ponto de vista dos professores, está em sintonia com os fundamentos teóricos adotados neste estudo, no que concernem as avaliações positivas do contexto de trabalho, destacando a harmonia e o reconhecimento (Ferreira, 2003), que, como tal preconiza o conceito de QVT, de viés preventivo (Ferreira, 2006a). Entretanto, preocupante, quando se retoma os resultados apontados na temática mal-estar no trabalho, onde as relações socioprofissionais, envolvendo alunos e pais, mostraram-se como as mais fortes.

A análise das UCEs do Núcleo Temático Estruturador 2, “Valorização Profissional”, representando 29,77%, indica que QVT na concepção dos professores congrega elementos voltados para um salário digno, a necessidade de ser respeitado, companheirismo, do reconhecimento, fazer o que gosta, condições de trabalho confortáveis, complementados com a liberdade de expressão. Essa representação complementa a QVT de natureza preventiva apontada nos dois núcleos anteriores como elementos essenciais a essa perspectiva. É importante ressaltar que, nos resultados da parte quantitativa do IA_QVT, a dimensão avaliada de forma menos positiva relacionada a esses quesitos foi condições de trabalho e, ainda assim, situou dentro do intervalo de bem-estar no trabalho. Todavia, como apresentado anteriormente, existem locais de trabalho, especialmente na Educação Infantil, totalmente inadequados, avaliados negativamente pelos professores, colocando-os em risco de adoecimento.

As UCEs do Núcleo Temático Estruturador 4, “Relações socioprofissionais harmoniosas e cooperativas”, constituem-se de afirmações que representaram o maior percentual entre as classes (41.47%), revelando uma concepção de QVT com ênfase na harmonia e na parceria nas relações sociais de trabalho. Ressalte-se aqui a relevância da disciplina e interesse dos alunos, assim como comprometimento dos pais apontado nesse

núcleo; aspecto considerado crítico do ponto de vista dos professores na temática referente ao mal-estar. Por outro lado, esse fator foi apontado, na parte quantitativa, como o melhor elemento do contexto de trabalho docente quando se trata de relação entre os pares.

Observa-se que os quatro NTEs, conforme demonstrados na Figura 14, apresentam certa homogeneidade; entretanto, essas concepções acentuam-se mais nos núcleos 2 e 4 com uma prevalência para as relações socioprofissionais entre professores e alunos. No conjunto, as concepções de QVT apontadas encontram ressonância na abordagem de QVT que dá sustentação a esse estudo. A maioria dos discursos inscreve-se dentro de uma perspectiva das condições, da organização e das relações socioprofissionais de trabalho, consideradas dimensões estratégicas para uma QVT, de natureza preventiva, que busca, assim como preconiza o conceito, a promoção do bem-estar individual e coletivo, o desenvolvimento pessoal dos trabalhadores e o exercício da cidadania organizacional nos ambientes de trabalho (Ferreira, 2008b).

3.3.2 O Bem-Estar no Trabalho na Percepção dos Professores

A análise Alceste da resposta à questão aberta apresenta, inicialmente, para cada classe, uma lista de palavras, de forma reduzida, características dessa classe. Cada palavra e sua classe são expressas por um qui-quadrado (χ^2), que indica a força entre elas, observando-se que quanto maior o valor mais importante é a palavra para a construção estatística. É importante lembrar, considerando o número de classes geradas pelo programa, que os discursos foram considerados relativamente dispersos nesta temática. Observa-se, ademais, que as Unidades de Contexto Elementar –UCEs – apresentam percentuais relativamente baixos em todas elas, conforme apresenta a Tabela 21. A quantidade total de UCEs foi de 322, representando 73,01% do total do *corpus*.

Tabela 21. Classes de palavras, de formas reduzidas - Bem-Estar no Trabalho

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4		Classe 5		Classe 6		Classe 7	
χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma
	Reduzida		Reduzida		reduzida		reduzida		reduzida		reduzida		reduzida
65.25	poss+	64.36	Ver	160.16	colega+	58.31	ensin+	193.23	contribuindo	296.14	aula+	121.44	criança+
45.04	faz+	42.34	aprendiz+	28.70	conviv+	57.71	poder+	59.17	mundo	113.93	sala	46.65	tarefas
40.39	saber+	37.45	aluno+	20.40	boa	24.93+	pens+	52.80	saber+	55.49	observ+	18.45	país+
39.33	gost+	22.57	cheg+	19.01	aluno+	24.46	Amor	47.17	estou	27.03	ambient+	14.01	certeza
39.33	ajud+	19.56	Reconhecimento	18.02	relac+	19.65	pass+	41.37	cidadão	15.67	estão	14.01	resultado+
35.47	vida+	19.55	desenvolvi+	17.09	cont+	18.42	responsabilidade	32.73	futuro+	13.39	ador+	9.97	carinh+
28.48	diferença+	16.97	Principalmente	16.15	serviço+	12.55	Ajudá-lo	29.28	melhor	13.39	onde	7.96	Reconhecimento
17.78	prazer+	11.53	receb+	12.70	chefia+	10.16	conhecimento	25.64	form+	11.46	quando	5.78	realiz+
17.78	Útil	9.76	Satisfação	12.70	funcionários	8.95	Seja	23.74	crescimento	11.01	aluno+	5.26	São
16.80	pezzo+	8.64	carinh+	12.05	união	7.84	form+	18.98	desenvolvi+	9.13	professor+	2.60	Amo
14.18	dia+	7.96	alegr+	8.10	trabalh+	6.99	Amo	9.93	contribu+	7.50	interess+	2.60	harmoni+
11.42	Fazendo	7.96	Parte	8.10	turma	6.99	dar+	6.40	construção	6.61	pequeno	2.60	Vejo
UCE: 79 (24.53%)		UCE: 48 (14.91%)		UCE: 62 (19.25%)		UCE: 45 (13.98%)		UCE: 35 (10.87%)		UCE: 27 (8.39%)		UCE: 26 (8.07%)	

Na figura 19, as linhas representativas apresentam as relações de proximidade entre as sete classes de palavras encontradas pelo programa, as quais, após análise mais minuciosa dessa lista, com base nas suas características foram nomeadas. Observa-se que, nessa temática, criaram-se dois blocos de percepções: o primeiro composto de três classes, e o segundo constituído por quatro classes, indicando não existir relação entre ambos.

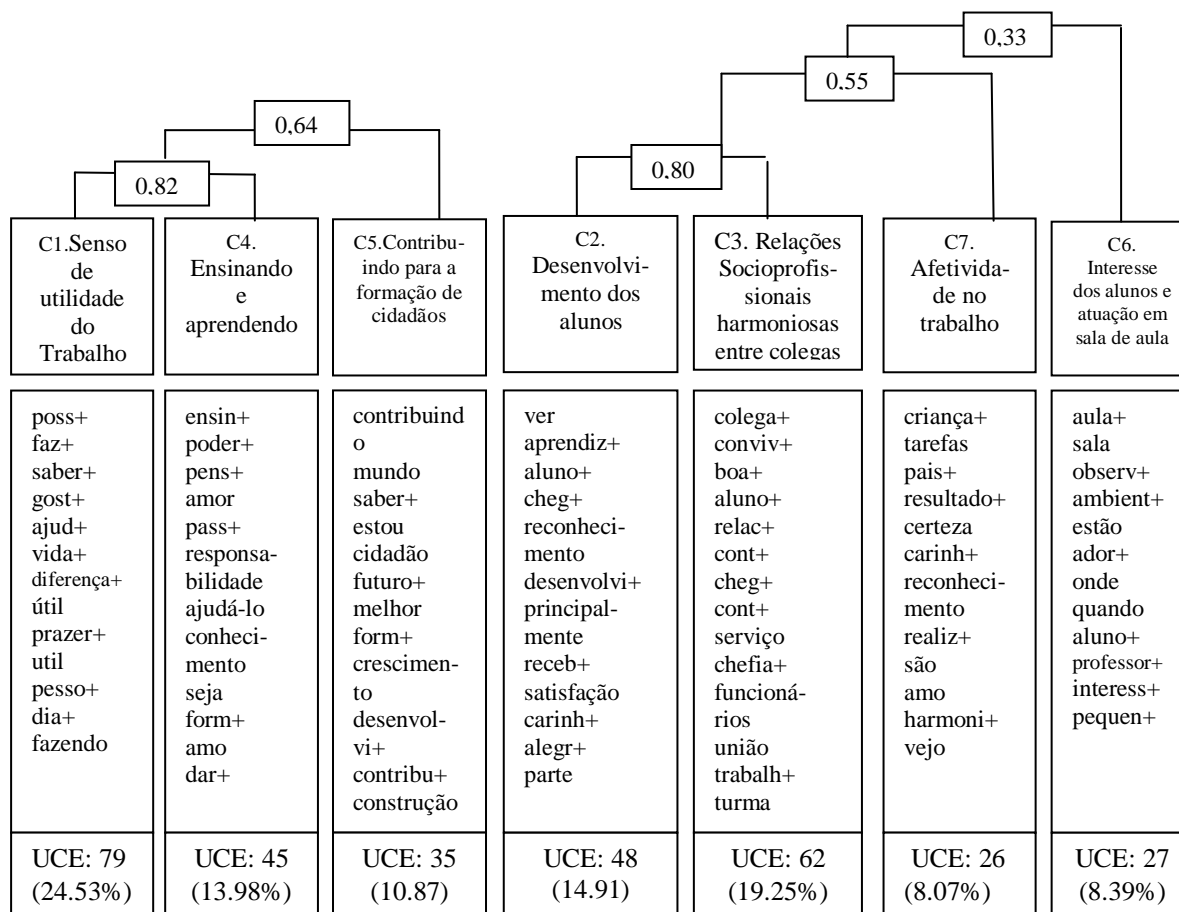


Figura 19. Classes de palavras representativas – Bem-Estar no Trabalho.

Para compreender o contexto em que estão inseridas as palavras mais representativas nos discursos dos respondentes, serão apresentados, a seguir, segmentos dos discursos agrupados aos Núcleos Temáticos Estruturadores (Figura 20, 21 e 22) referentes ao primeiro bloco. Observe-se que, de acordo com o Alceste, o símbolo # antes da palavra indica a sua relevância para a classe.

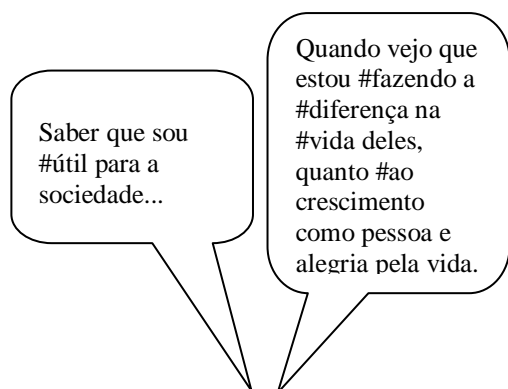


Figura 20. Segmentos de discurso representativo do NTE 1 “Senso de utilidade do trabalho” (24.53%).

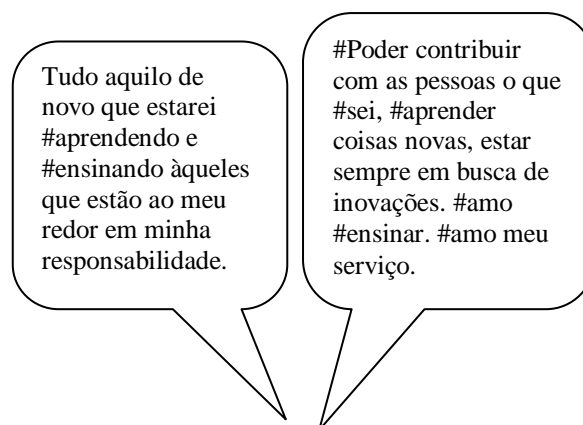


Figura 21. Segmentos de discurso representativo do NTE 4 “Ensinando e aprendendo” (13.98%).

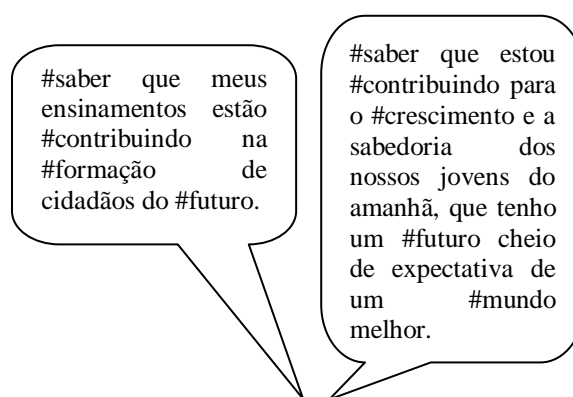


Figura 22. Segmentos de discurso representativo do NTE 5 “Contribuindo para a formação de cidadãos” (10.87%).

No Núcleo Temático Estruturador 1 (Figura 20), denominado “Senso de utilidade do trabalho”, configurando 24.53%, das UCEs, as frases mais representativas desse grupo evidenciam a importância do sentido do trabalho como fonte de bem-estar no trabalho dos professores, que, na percepção dos respondentes, consiste na possibilidade de “ajudar”, fazer “diferença” na vida de outras pessoas, realizar um trabalho útil à sociedade. É importante ressaltar que o atributo mais significativo apontado pelo Alceste nessa temática, refere-se aos professores cedidos pela Prefeitura que atuam com salas especiais na APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -. Esse resultado se articula com o estudo sobre o estresse do professor, que, segundo Meleiro (2002), nesses tipos de salas, o referencial é diferente das demais, onde as pequenas conquistas são mais valorizadas, os professores se envolvem mais afetivamente no processo.

As frases representativas do Núcleo Temático Estruturador 4 (Figura 21), denominado “Ensinando e aprendendo”, representaram 13.98% do total das UCEs. Os

discursos mostram que o bem-estar no trabalho dos professores associa-se às possibilidades proporcionadas por essa atividade ao trabalhador, de ensinar e aprender continuamente, atuando com responsabilidade. O atributo que se destacou entre os respondentes está na faixa etária, que variou entre 36 e 40 anos.

A análise do Núcleo Temático Estruturador 5 (Figura 22) denomina-se “Contribuindo para a formação de cidadãos” e representa 10.87% do total do *corpus*. As representações ainda associadas à percepção do sentido do trabalho agora se apresentam com uma visão mais ampla da sua abrangência: a formação do cidadão e a expectativa de, assim, contribuir para um mundo melhor. Segundo Ricci (1999), essa representação consiste numa crença ingênua e romântica, fruto de uma concepção mágica de cidadania que nasceria do processo educativo, cristalizada a partir da década de 50. Observou-se entre as características dos respondentes o predomínio de professores de literatura e entre aqueles com idade entre 36 e 40 anos.

Verifica-se que nos três núcleos temáticos analisados estão presentes as representações positivas relacionadas à utilidade e afetividade no trabalho que realizam; ao colaborarem para o crescimento do outro, fortes características do ato de cuidar apresentam-se, permeadas de afeto, consideradas típicas da profissão docente em que predominam trabalhadores do sexo feminino (Codo, 1999; Moraes, 2005).

Os segmentos das frases representativas do segundo bloco (Figura 19, ver pág.121), os quais congregam as representações de bem-estar no trabalho dos professores, constituídos pelos quatro Núcleos Temáticos Estruturadores, são apresentados a seguir (Figuras 23, 24, 25 e 26).

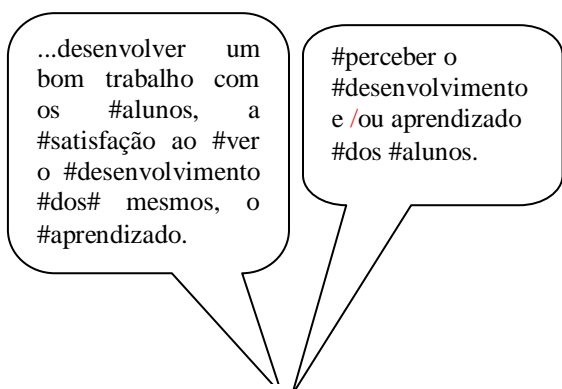


Figura 23. Segmentos de discurso representativo do NTE 2 “Desenvolvimento dos alunos” (14.91%).

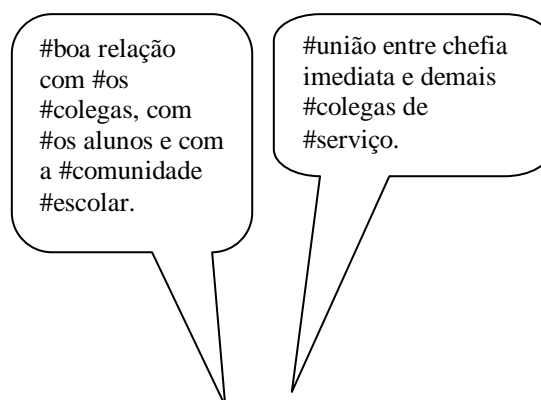


Figura 24. Segmentos de discurso representativo do NTE 3 “Relações Socioprofissionais harmoniosas entre os colegas” (19.25%).

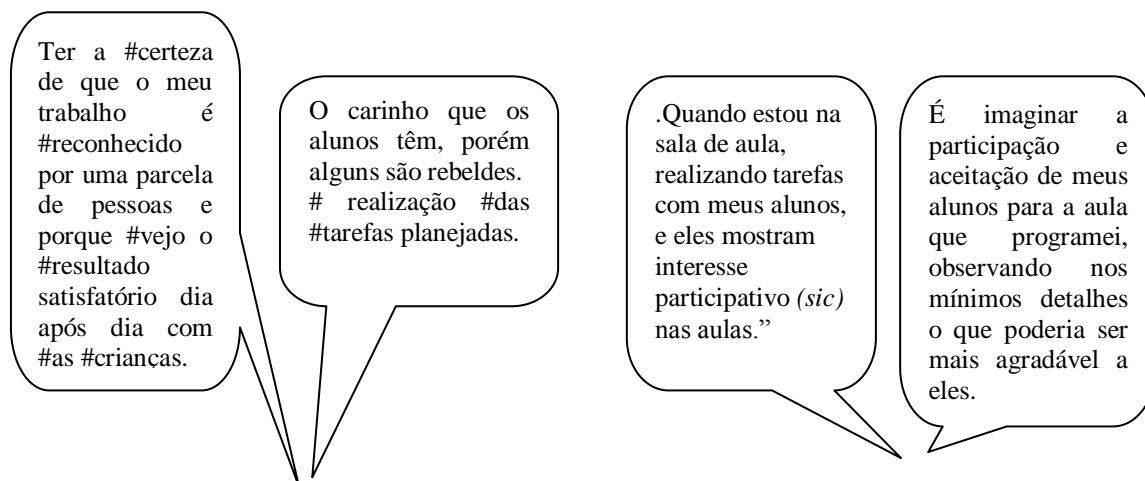


Figura 25. Segmentos de discurso representativo do NTE 7 “Reconhecimento e afetividade no trabalho” (8.07%).

Figura 26. Segmentos de discurso representativo do NTE 6 “Interesse dos alunos e atuação em sala de aula” (8.39%).

Os dois Núcleos Temáticos Estruturadores que apresentam as relações mais fortes são os núcleos 2 e 3 (0,80) e estão associados à percepção do desenvolvimento dos alunos e às relações socioprofissionais no trabalho com os colegas.

Os relatos dos respondentes ao Núcleo Estruturador 2 (Figura 23), “Desenvolvimento dos alunos”, representando 14.91%, definem as representações dos professores a respeito do bem-estar no trabalho e relacionam-se com o trabalho realizado e a percepção dos resultados positivos alcançados com a aprendizagem dos alunos. Considera-se a reafirmação do *saber-fazer bem* uma das dimensões da competência do educador, caracterizadas pela compreensão das relações entre o preparo técnico e os resultados de sua ação (Rios, 1997). Nesse sentido, as afirmações dos professores demarcam a linha tênue existente na relação do bem-estar e mal-estar no trabalho. Do ponto de vista da Ergonomia da Atividade, além do “saber fazer”, para se garantir o bem-estar no trabalho, é fundamental o “poder fazer”, que requer condições, organização e relações socioprofissionais de trabalho adequadas que possibilitem atingir os objetivos almejados (Ferreira, 2006c). Essas representações são significativas entre os professores com cinco a nove anos de serviço, considerada a fase da estabilidade, quando a confiança foi alcançada, já se tem domínio da gestão do processo ensino aprendizagem e gosto pelo ensino (Nóvoa, 2007).

O Núcleo Temático Estruturador 3 (Figura 24), denominado “Relações socioprofissionais harmoniosas entre os colegas”, representa o segundo maior percentual

(19,25%) em relação ao *corpus*, que tem como temática o bem-estar no trabalho. As frases representativas indicam a importância das relações socioprofissionais no trabalho com os diversos segmentos da escola, com destaque para os colegas, embora tenham citado também alunos, pais de alunos, a chefia e funcionários. Essa representação caracteriza uma das dimensões do CPBS – Contexto de Produção de Bens e Serviços – que, quando avaliada positivamente, constitui-se num elemento propulsor de vivências de bem-estar no trabalho (Ferreira & Mendes, 2003). Esses resultados são semelhantes a outros estudos com professores, como apresentados por Delcor et al., (2002); Freitas (2006); Noronha et al., (2008). As características dos respondentes que mais se destacaram tratam-se daqueles que atuam na área rural, com dois cargos no município, com idade entre 19 e 25 anos, bem como aqueles que lecionam Matemática.

Os segmentos de frases do Núcleo Temático Estruturador 7 (Figura 25), “Reconhecimento e afetividade no trabalho”, que representam (8,07%) do total das UCEs, embora apresentem o menor percentual a respeito dessa temática, observa-se que vocábulos relacionados ao reconhecimento e afetividade estejam vez ou outra sendo citados nos demais núcleos. Segundo Ferreira (2009c), o trabalho consiste num modo privilegiado de deixar a marca pessoal no que se faz com zelo, arte e perfeição. Entretanto, o investimento psicológico individual somente assume significado quando reconhecido socioprofissionalmente. Com relação à afetividade no trabalho, tem-se como característico da profissão marcada pelo elevado investimento psicoafetivo (Neves & Silva, 2006), considerada tipicamente feminina, em que as atividades se constituem do prolongamento das funções desenvolvidas no lar. Atividades mediadas pela afetividade, cuidar e educar, consistem numa relação de dupla transformação, cuja ação de um resulta no bem-estar do outro. O cuidador transforma-se, ao transferir para o outro parte de si, e enxerga neste o seu trabalho realizado (Codo, 1999; Araújo et al., 2006). De acordo com o tratamento do Alceste, as características dos respondentes que mais se destacaram foram: aqueles que atuam nas creches, primeira fase da Educação Infantil; na função de Professor Eventual; sexo feminino e com vinte a 24 anos de tempo de serviço.

O Núcleo Temático Estruturador 6 (Figura 26), denominado “Interesse dos alunos e atuação em sala de aula”, representando (8,39%) do total das UCEs, mostra a importância da percepção do retorno ao investimento que é despendido no preparo e execução das aulas. É o reconhecimento de dar “conta” do seu trabalho (Neves & Silva, 2006; Both & Nascimento, 2009). Esse retorno é percebido nas manifestações de interesse dos alunos. As características dos respondentes encontradas no relatório do Alceste indicam que essas

representações estão associadas, mais significativamente, aos professores que atuam nos laboratórios de informática; na rede municipal e particular e entre aqueles que têm idade entre 26 e 30 anos.

Nos sete núcleos analisados, os discursos dos professores encontram ressonância na literatura no sentido de que a relação de proximidade e afetividade no ato de ensinar contribui para a superação de inúmeras dificuldades que interferem no processo de aprendizagem das crianças. Segundo Noronha et al.,(2008), o amor possibilita compreender a criança, participar de sua vida e fazê-la sentir-se importante e, desse modo, as representações positivas manifestam-se tanto pela afetividade como pelos resultados obtidos com as crianças.

Soratto e Olivier-Heckler (1999) afirmam que o professor, ao contrário de muitos trabalhadores que suportam o trabalho e realizam seus desejos através do salário, suporta o salário para continuar tendo o prazer de mudar o mundo com a sua ação, “com o seu trabalho transformar a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir de seu próprio gesto” (p.121).

Essas avaliações positivas que os professores fazem sobre o estado físico, psicológico e social relacionadas ao contexto de trabalho no qual estão inseridos exemplificam a concepção de bem-estar no trabalho defendida por Ferreira e Mendes (2003). As representações positivas indicam a eficiência e eficácia das estratégias de mediação individuais e coletivas utilizadas para darem conta de lidar com as adversidades encontradas nessa profissão. Essas representações associam-se aos sentimentos de valorização e reconhecimento, em especial, pela realização de uma tarefa significativa e importante para a organização e a sociedade, assim como pelo orgulho e admiração pelo que se faz.

Estabelecendo uma relação dessa análise qualitativa com a parte quantitativa do IA_QVT, verifica-se que o Núcleo Temático Estruturador 1 (Figura 20), “Senso de utilidade no trabalho” (24.53%), o mais significativo referente ao bem-estar no trabalho dos professores, reafirma o resultado encontrado a respeito do fator Elo Trabalho-Vida Social (6,89), onde concentrou o maior número de professores (n=399) situados no intervalo de bem-estar no trabalho e também, o item mais bem avaliado “O trabalho que faço é útil para a sociedade” (9,24%).

O segundo percentual mais bem avaliado, o Núcleo Temático Estruturador 3 (Figura 24), “Relações socioprofissionais entre os colegas” (19.25%), relaciona-se aos

fatores Relações Socioprofissionais (7,44) e fator Reconhecimento e Crescimento Profissional (7,19), os dois mais bem avaliados na parte quantitativa do IA_QVT.

3.3.3 O Mal-Estar no Trabalho na Percepção dos Professores

As classes de formas reduzidas de palavras fornecidas pelo Alceste referentes à temática Mal-Estar no Trabalho são apresentadas na Tabela 22, a seguir. Observa-se que os discursos mostraram-se mais homogêneos, considerando o número menor de classes estruturadas.

Tabela 22. Classes de palavras, de formas reduzidas – Mal-Estar no Trabalho

Classe 1		Classe 2		Classe 3		Classe 4	
χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma	χ^2	Forma
84.09	trabalh+	306.52	física+	78.70	Poeira	73.53	aluno+
20.41	materi+	280.25	espaço+	67.28	Estrada	47.96	Falta
20.08	realiz+	57.94	inadequad+	67.28	Viagem	37.04	interess+
18.83	reconhecid+	38.75	Estrutura	51.32	cheg+	25.61	Indisciplina
17.48	peesso+	24.51	risco+	34.18	Madrugada	25.03	famli+
14.58	gost+	15.06	sala+	33.37	Trajeto	23.80	Desinteresse
13.07	sab+	12.29	Adequado+	31.40	escol+	22.27	Pais
13.05	mal-estar	10.72	condições	27.55	Transporte	16.87	professor+
12.79	Sinto	9.59	precar+	23.60	acord+	16.55	Compromisso
11.24	objetivo+	4.82	Criança	22.32	dia+	15.14	Parte
10.88	esforc+	4.58	atividades	20.52	casa+	13.03	respeit+
8.22	fic+	2.72	Muito	18.65	distância	11.55	apoio+
UCE: 134 (35.92%)		UCE: 30 (8.04%)		UCE: 31 (8.31%)		UCE: 178 (47.72%)	

A figura 27 apresenta as classes geradas a partir do relatório do Alceste, suas relações, bem como os títulos, eleitos com base na contextualização das palavras nas frases representativas. As classes 1 – “Falta de reconhecimento” e 3 – “Dificuldades no acesso à escola” apresentam as relações mais fortes (0,56); numa relação um pouco menor, a classe 2 – “Infraestrutura inadequada” (0,34); e a classe 4 – “Relações socioprofissionais insatisfatórias” com alunos; a relação mais fraca, entretanto, é aquela que apresenta a UCE mais significativa com índice de 47,72% do total do *corpus*.

A quantidade total desse *corpus* foi de 373, representando 88, 38% do *corpus*.

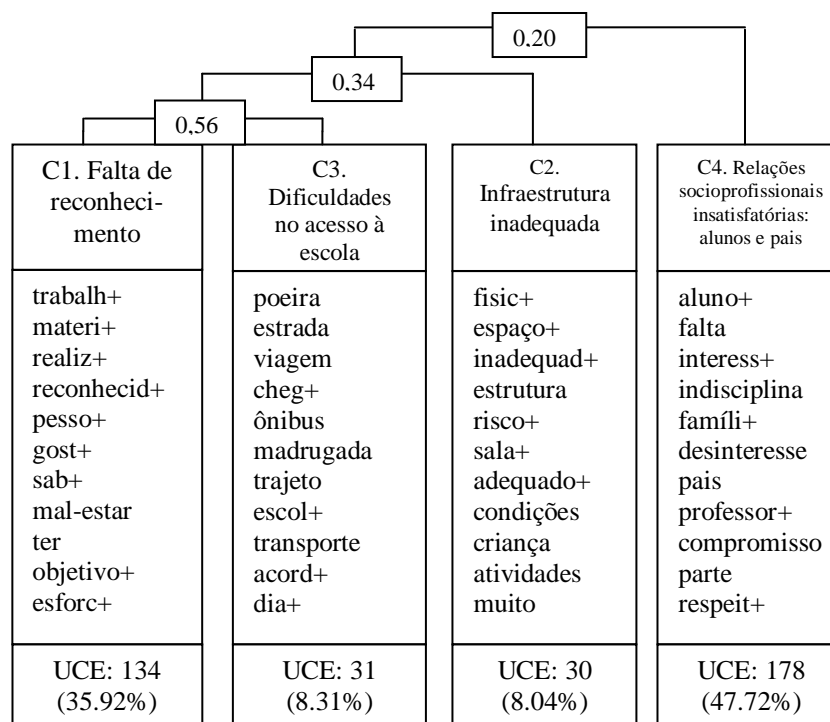


Figura 27 – Classes de palavras representativas – Mal-Estar no Trabalho.

Ao contextualizar as palavras representativas nas UCEs, relacionadas a cada Núcleo Temático Estruturador, tem-se o sentido de cada temática no discurso dos respondentes, conforme mostra as Figuras 28, 29, 30 e 31 a seguir.

...não ter #material disponível em #tempo hábil para #desenvolver meus projetos com segurança, #às vezes o descrédito, a omissão de alguns desmotiva.

#as #cobranças exageradas e muitas #vezes a falta de #reconhecimento pelo #trabalho desenvolvido.

O PAV, a obrigação de ter de #acordar de #madrugada, o #transporte exaustivo.

O #transporte #escolar pela #falta de conforto, o #horário muito cedo, a #estrada muito #ruim e, #principalmente, a #poeira.

Figura 28. Segmentos de discurso representativo do NTE 1 “Cobranças e falta de reconhecimento” (35.92%).

Figura 29. Segmentos de discurso representativo do NTE 3 “Dificuldades no acesso à escola” (8.31%).

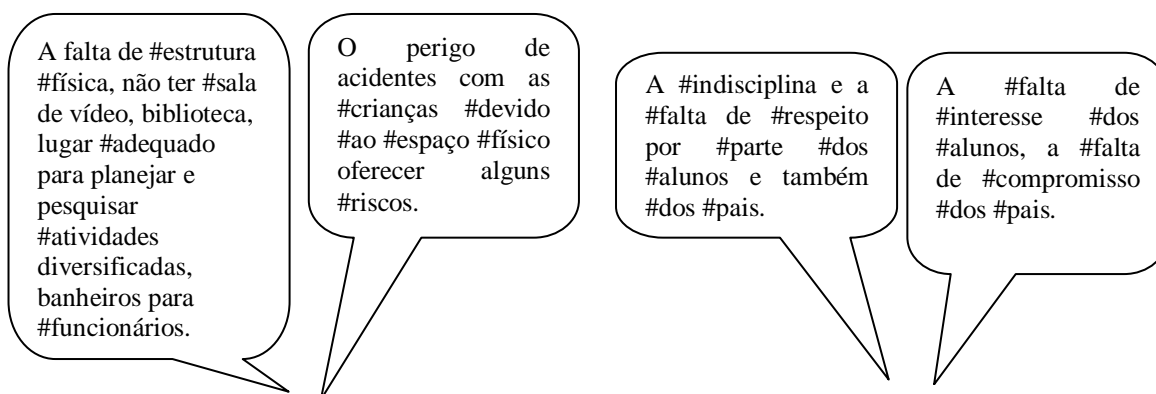


Figura 30. Segmentos de discurso representativo do NTE 2 “Infraestrutura inadequada” (8.04%).

Figura 31. Segmentos de discurso representativo do NTE 4 “Relações Socioprofissionais insatisfatórias: alunos e pais” (47.72%).

Dois Núcleos Temáticos Estruturadores (1 e 4; Figuras 28 e 31) concentram as representações mais críticas consideradas as fontes de mal-estar no trabalho dos professores. O Núcleo Temático Estruturador 1, “Cobranças e falta de reconhecimento”, com 35.92%, revela as representações negativas relacionadas à *falta de material, descrédito e omissão de colaboradores e cobranças* para realização da sua tarefa, associando-se à falta de reconhecimento do trabalho. Considerado um dos fatores geradores da insatisfação dos professores, a análise permitiu inferir que, ao lhe serem negadas as condições para desenvolver o seu trabalho, essas são percebidas como falta de reconhecimento ao esforço despendido e às necessidades do professor para obtenção de êxito na realização das atividades (Marimon, 2007; Both & Nascimento, 2009; Kuenzer & Caldas, 2009). Pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas aplicadas ao Setor Público (ErgoPublic) da Universidade de Brasília mostram que entre as formas mais frequentes de falta de reconhecimento estão quando o resultado obtido com o trabalho individual e coletivo sequer é objeto de um agradecimento da chefia imediata e quando a dedicação e o esforço não são reconhecidos (Ferreira, 2008c). Considera-se que esse fator tem sido forte desmotivador, causador de revolta e origem do *absenteísmo* e *presenteísmo* por parte dos trabalhadores nas organizações. *Presenteísmo* entendido como postura do profissional presente no trabalho, de corpo e ausente do espírito (Ferreira, 2009c).

Ressalte-se ainda que esses resultados convergem para os indicadores críticos encontrados na parte quantitativa. A expressão “cobranças exageradas” revela claramente os dois itens pertencentes ao fator Organização do Trabalho que apresentaram as médias mais críticas no resultado global do IA_QVT.

Ao analisar a relação (0,56) entre os relatos do NTE 1 (Figura 28), “Cobranças e falta de reconhecimento” (35,92%) e o Núcleo Temático Estruturador 3 (Figura 29), “Dificuldades no acesso à escola”, que representa (8,31%), pode-se inferir que, no discurso dos respondentes, as dificuldades enfrentadas para o acesso à escola, associam-se à falta de reconhecimento, constituindo-se em significativas fontes de mal-estar no trabalho.

Os professores associam essas representações negativas, ainda, ao funcionamento do “PAV – Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para vencer”, justificam-se em função das condições precárias enfrentadas pelos professores ao assumirem essas turmas. Com base em informações obtidas, trata-se de projeto emergencial, proposto pelo Estado de Minas com o objetivo de reduzir a defasagem série/idade no Ensino fundamental. Desse modo, são criadas novas turmas que concentram os alunos, na sua maioria, com baixo desempenho, muitas vezes apresentando necessidades especiais, fora da faixa etária e que, em função do caráter emergencial, utilizam salas adaptadas, sem as devidas condições de funcionamento para a realização das aulas.

Como forma de contribuir para as tomadas de decisões a que este estudo possa servir, serão apresentados os atributos dos participantes que mais se destacaram na temática mal-estar no trabalho fornecidos pelo programa Alceste. Buscando compreender os discursos e as características dos respondentes, destacaram-se os atributos referentes àqueles que atuam na área rural, em cargos com contratos temporários, com maior relevância no conteúdo de Inglês. Estas duas últimas características evidenciam a fragilidade da fase inicial da carreira, caracterizada pela luta entre a *sobrevivência* determinada pelo *choque do real* associado ao entusiasmo da *descoberta* do novo descrita por Nóvoa (2007).

Com base em depoimentos de professores e observações realizadas durante as visitas para aplicação do IA_QVT, verificou-se que o transporte escolar, utilizado pelos professores e também alunos, para acesso às escolas na área rural, é bastante precário tanto por parte dos veículos quanto das condições das estradas, que, em sua maioria, não são pavimentadas e nem sempre bem conservadas. Em período de chuvas, aumentam-se os riscos e atrasos tanto para a chegada nas escolas como o retorno para casa. Em alguns casos, as aulas são suspensas nesse período, acarretando certo transtorno com a intensificação do trabalho durante as reposições dessas aulas. Em tempos secos, a poeira é extremamente excessiva, alguns professores chegam a se “envolver em lençóis, da cabeça aos pés”, tentando se proteger, para chegarem à escola em condições apresentáveis para trabalhar.

Os relatos apresentados no Núcleo Temático Estruturador 2 (Figura 30), “Infraestrutura inadequada”, que representam (8,04%), embora apresentem relação menos significativa em relação aos dois núcleos anteriores, revelam as avaliações negativas dos professores referentes às Condições de Trabalho (Ferreira & Mendes, 2003). Nesse caso, especificamente, relacionados ao espaço físico insuficiente, tanto para as aulas como para atividades de enriquecimento curricular fora de sala de aula; à precariedade das instalações e aos riscos para as crianças, bem como em relação às condições de temperatura.

Buscando apoio na literatura, constata-se que o descaso com os elementos apontados pelos professores como fontes de mal-estar no trabalho reflete uma realidade nacional interpretada como desvalorização social dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que caracteriza a precarização da educação (Batista & Codo, 1999; Penna, 2008; Both & Nascimento, 2009; Garcia & Anadon, 2009; Kuenzer & Caldas, 2009). Entretanto, em função do objeto do trabalho do professor ser diferenciado, as consequências desse tratamento afetam mais a relação do professor com a instituição que com esse objeto, que é o aluno.

Ao identificar os atributos dos respondentes no relatório do Alceste, verificou-se que esse núcleo está fortemente associado a cinco unidades de Educação Infantil, que, após ser interpretado à luz das informações e análise de relatórios, justificaram-se as avaliações negativas com relação às condições de trabalho apontadas. Constata-se que, no *Ensino Fundamental*, entre as 14 unidades de ensino, somente uma não foi reformada, nos últimos seis anos, e suas instalações encontram-se bastante danificadas. As demais apresentam boas condições de trabalho quanto ao espaço físico, conservação, iluminação e temperatura ambiente, exceto os casos das turmas do Projeto de Aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer (PAV).

Na *Educação Infantil*, a situação é mais complexa. Somente quatro unidades apresentam condições mais favoráveis para o trabalho: salas amplas, mobiliário e espaços adequados ao nível de ensino. As demais se encontram em situações precárias, totalmente inadequadas para esse fim, pois funcionam em residências ou prédios adaptados. As salas são desconfortáveis e inadequadas, no que se refere a: espaço por aluno, temperatura ambiente, ventilação e iluminação, bem como banheiros, cantinas e espaços externos para lazer, demandando dos professores cuidados excessivos com as crianças. Uma delas divide o espaço com uma escola estadual de jovens e adultos; de modo que os professores necessitam ter cuidados redobrados com os riscos tanto pela convivência com pessoas

estranhas, convivendo e frequentando os mesmos corredores, banheiros e cantinas, quanto pela falta de outros espaços necessários a esta faixa etária.

Os resultados apresentados no Núcleo Temático Estruturador 4 (Figura 31), “Relações socioprofissionais insatisfatórias: alunos e pais”, representando 47,72%, o maior percentual, revelam as verbalizações que indicam as avaliações negativas dos professores referentes à indisciplina e desinteresse dos alunos, seguidos da falta de compromisso dos pais. Essas representações são preocupantes no sentido de que são fatores essenciais para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, considerado uma das condicionantes essenciais para o bem-estar dos professores, apontadas nesta pesquisa e em outras já mencionadas (Penna, 2008; Moraes, 2005). Estudos a respeito do *stress* e *burnout* em professores mostram a deterioração dessas relações, em função das atitudes negativas adotadas por esses profissionais como consequência do seu estado (Goulart Junior & Lipp, 2008; Carlotto, 2002). Situação que necessita de maior apoio e suporte aos professores para superação do quadro.

O descompromisso dos pais com a educação dos filhos, assim como a exasperação dos alunos, associa-se às consequências do processo de desvalorização da educação após a inserção do ensino de massa e a competição exacerbada do sistema competitivo no contexto atual. A massificação do ensino não permite mais oferecer sucesso a todos os alunos nem a conquista de trabalho de acordo com seu grau de titulação (Esteve, 1999).

Analisando os atributos dos respondentes, identificou-se a prevalência, entre os conteúdos, dos professores que atuam com Geografia; aqueles com afastamento entre 6 a 18 dias nos últimos 6 (seis) meses e entre os que apresentam zero a quatro anos de tempo de serviço. Com base na literatura, a fase inicial da carreira favorece as avaliações negativas, considerando o confronto com a realidade do trabalho (Nóvoa, 2007); em Ergonomia, compreendido como o confronto entre o trabalho prescrito e o trabalho real (Wisner, 1977).

Vale ressaltar que, embora essas representações estejam relacionadas ao fator Relações Socioprofissionais (7,44%), que obteve a melhor avaliação na parte quantitativa, não se pode considerar incoerência nos resultados. Observa-se que nos itens do IA_QVT não consta a relação com o usuário, neste caso, o aluno ou pais, para que os professores pudessem manifestar na parte quantitativa suas percepções a esse respeito; situação em que o instrumento é favorecido pela existência da possibilidade de análise oferecida na parte qualitativa.

Esses resultados indicados como fontes do mal-estar no trabalho pelos respondentes encontram ressonância nos diversos estudos realizados por pesquisadores, ora indicados como insatisfação, *burnout*, estresse, mal-estar docente ou sofrimento (Codo, 1999; Esteve, 1999; Lipp, 2002; Moraes, 2005; Kuenzer & Caldas, 2009), constituindo-se em um enorme desafio para os gestores educacionais.

Com base no referencial teórico adotado, verificou-se que o mal-estar no trabalho dos professores, caracterizado por: falta de reconhecimento, dificuldades de acesso à escola, condições de trabalho inadequadas e relações socioprofissionais, associa-se às três dimensões do CPBS – Contexto de Produção de Bens e Serviços –, evidenciando as lacunas presentes no contexto de trabalho investigado. Por outro lado, esses resultados revelam a ineficiência e ineficácia das estratégias de mediação individuais e coletivas utilizadas pelos professores no sentido de dar conta das adversidades encontradas no contexto de trabalho docente (Ferreira & Mendes, 2003).

3.4 A Relação entre o Contexto de Trabalho Docente, a Qualidade de Vida no Trabalho, o Bem-Estar e o Mal-Estar na Percepção dos Professores

Os indicadores críticos que mais se destacaram na parte quantitativa do IA_QVT revelaram que “as cobranças” e a “rigidez nas normas”, associadas à “indisciplina e desinteresse dos alunos”, na parte qualitativa, foram considerados os elementos que mais contribuem para o mal-estar dos professores, afetando significativamente a QVT.

Buscando aprofundar a compreensão desses resultados, foram coletados alguns aspectos concernentes ao bem-estar, o mal-estar e a qualidade de vida no trabalho, por meio de entrevistas semiestruturadas, como parte da Análise Ergonômica do Trabalho, a respeito da percepção dos professores sobre o contexto de trabalho docente. Os discursos dos professores foram categorizados com base nas dimensões do Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS – (Ferreira & Mendes, 2003), condições, organização e relações socioprofissionais de trabalho, conceito adotado no quadro referencial teórico, que engloba os diversos elementos que compõem o contexto de trabalho investigado, como se apresentam as Tabelas 23, 24 e 25, a seguir.

Tabela 23. A Organização do Trabalho na percepção dos entrevistados

Tema	Verbalizações (Grifos e “[]” nossos)
Avaliações internas e externas Tempo	<p>Particularmente, eu acredito [motivo das cobranças] no baixo índice de aprendizagem que tem apresentado nas provas externas...vem a Brasil, a Avaprem e a do Simave.</p> <p>Eu me refiro à <i>cobrança do tempo de aprendizado</i> das crianças, porque vem aquela <i>avaliação, eu não concordo realmente com as avaliações da educação infantil</i>. Eles [as crianças] são muito pequenininhos, não precisam, eles têm todo o tempo do mundo para aprender números, o alfabeto, mas aí tem que dar a avaliação.</p> <p>Aí você preocupa, porque dentro da <i>avaliação a criança que não sobressai, onde é que fica o profissional?</i>Então a gente fica assim meio sem dar tempo para a criança... tem que dar todo tempo para ele estar aprendendo de forma mais tranquila, eu acho. Você fica mais preocupado com aquela cobrança, e eu acho curto, porque a gente não tem opção <i>de um tempo maior com esses alunos que precisam</i> [que apresentam dificuldades de aprendizagem].</p> <p>Nós somos cobrados, vêm as provas, vem o que a gente tem que dar, e <i>o prazo é muito curto pra ser executado e, às vezes, não damos conta</i>, realmente, de sanar essas dificuldades a tempo de eles serem avaliados.</p> <p>Tudo bem, tem data, tem prazo pra isso, para aquilo, então <i>eu acredito que essas cobranças vêm em cima desses gráficos que são dessas provas aplicadas</i>, porque ela tem sempre que ser aplicada no fim de cada ciclo de aprendizado.</p>
Intensificação do trabalho	<p><i>A questão também de que os filhos estão doentes, mas não podem ficar em casa, aí então você vê que o lugar não está adequado...</i> A questão de alimentação, ela já foi boa, mas está devagar, porque igual agora voltou, me dá uma caixa de bolacha... as crianças lancham duas e meia, não comem. Criança não come pra ficar umas quatro horas sem comer nada... ainda falta a questão da higiene, tem um banheiro só, tem criança com diarreia e não tem como você separar. Um banheiro só, é adaptado, só tem uma banheira.</p> <p>Eu gosto muito de trabalhar em equipe, passar o que deu certo, o que não deu certo, procurar alguém para me ajudar para resolver isso aí, porque realmente o tempo é curto, porque nós temos muitos projetos, <i>vêm muitos projetos para nós</i>.</p>
Metas	<p>Temos aí as metas para serem cumpridas até o final do ano. Acaba assim que, às vezes, <i>a gente fica frustrada um pouquinho, porque o interesse do professor é conseguir com essas metas</i>, às vezes você fica meio chateado, às vezes escuta o que não queria ouvir porque não cumpriu...</p>
A comunicação e divisão das tarefas	<p>Temos que estudar o Proalfa, nós temos que ver o que a Prova Brasil cobra, só que aí eu já penso o contrário, <i>a escola deveria, no meu pensamento e de alguns colegas, tirar um dia pra conversarmos sobre isso aí</i>. Que seja uma vez por mês tirar: <i>Olha a Prova Brasil está chegando, e nós teremos que trabalhar isso e isso, o SIMAVE está chegando, vamos trabalhar isso e isso</i>.</p> <p><i>Nós reclamamos muito o ano passado das informações, da gente estar tomando café e estarem passando informações durante o café...</i> nós não tivemos o ano passado um dia horário pra falar desses assuntos, é na hora do café. <i>Eu até brinquei, dizendo que o nosso café é “café pedagógico”, porque você está lá tomando café e escutando repasse... quisemos muito que separasse um dia, um horário, aí deram ideia do sábado...os professores não concordaram</i>.</p> <p><i>Um dia por mês pra ver o que vamos trabalhar, ver o que deve ser feito</i>, preparar, diagnosticar juntos; professores do terceiro ano preparam juntos, professores do segundo ano preparam juntos. Então faltou muito pra nós esse tempo de preparar, porque gasta tempo, tudo que é planejado gasta tempo. Eu queria que esse estudo fosse feito junto, porque isso ajuda um ao outro, e o tempo rende mais.</p>

Os temas identificados consistiram, prioritariamente, nas avaliações e, como consequência, surgem elementos relacionados ao tempo, à intensificação do trabalho e às metas. Além das avaliações, foram apontadas, na educação infantil, as responsabilidades atribuídas à escola, tornando-a responsável por resolver e assumir os problemas sociais, de saúde, entre outros (Folle et al, 2008; Fidalgo & Fidalgo, 2009; Oliveira, 2003). Esses resultados encontram ressonância, ainda, em aspectos da lógica produtivista apontados por Fidalgo & Fidalgo (2009), bem como da intensificação do trabalho docente (Fidalgo et al., 2009).

Constata-se que a preocupação de alguns professores com relação ao “tempo” mostrou-se mais fortemente, em função das diferenças no ritmo de cada aluno e os períodos estipulados para as avaliações. A variabilidade existente numa sala de aula, o número excessivo em cada turma e a falta de tempo, para dar atendimento individualizado, considerado necessário, são algumas das dificuldades apontadas pelos professores para dar conta de obter êxito no trabalho. O processo de inclusão social, no qual as crianças com necessidades especiais foram inseridas na rede pública, sem o devido preparo do professor, exige que esse professor tenha tempo suficiente para melhor conhecer o aluno e ajudá-lo a desenvolver-se, mesmo sem o conhecimento necessário, configurando-se no choque dos dois mundos preconizado por Holly (2007).

Observa-se que, embora a professora discorde do processo e da forma como e quando se avalia, por reconhecer a necessidade de respeitar o tempo da criança, ao mesmo tempo ela se curva, para não comprometer o “seu profissional”, próprio do novo *gerencialismo* que toma conta do contexto escolar (Kuenzer & Caldas, 2009), caracterizando a mudança do plano objetivo para o plano subjetivo (Fidalgo & Fidalgo, 2009), bem como o professor sendo a variável de ajuste (Ferreira, 2008a).

Quanto ao tema comunicação e divisão das tarefas, as verbalizações traduzem a insatisfação dos professores com relação à forma como são repassadas as informações e orientações na escola, bem como a realização dos planejamentos, que demonstram maior necessidade de contato com os demais colegas e chefia. Atender a essas necessidades consiste em estratégias eficazes para evitar o mal-estar docente. A melhoria da comunicação e divisão das tarefas, apontada pelo professor, atua como um veículo de autorrealização, pois possibilitam compartilhar os problemas para não os acumular, expressar as dificuldades e limitações para troca de experiências, ideias e conselhos com seus colegas e com os demais agentes da comunidade escolar (Esteve, 1999; Zaidan, 2003; Chauvet, 2008).

Junto com as características das cobranças e dificuldades enfrentadas pelos professores para executar as suas tarefas, vieram as necessidades apontadas como obstaculizadores do trabalho. Ao mesmo tempo em que são cobrados por resultados, por dar conta da disciplina de alunos desinteressados, falta-lhes o suporte necessário e recursos essenciais para execução das tarefas. Entre os diversos aspectos, inclusive a estrutura física totalmente inadequada, destaca-se a falta de apoio e de material, conforme verbalizações apresentadas na Tabela 24, a seguir.

Tabela 24. As Condições de Trabalho na percepção dos entrevistados

Tema	Verbalizações (Grifos e “[]” nossos)
Infraestrutura	Aqui a <i>dificuldade é o local</i> , porque vejo que <i>as crianças estão tudo (sic) gripadas</i> , mas é porque está com <i>muita umidade e ao mesmo tempo a brita que eles brincam não está boa para as crianças, a tela que está um perigo de machucar as crianças, você fica preocupada com tudo</i> , porque depois tem que ficar dando explicações porque seu filho machucou na tela.
Falta de Apoio Suporte	<p>São vinte, eu tenho <i>vinte alunos</i>, <i>ai tem só uma monitora</i>, <i>ai fica difícil ficar dando trabalhinho</i>, porque a outra turma precisa de monitora, porque os da outra professora são menores, então requer mais a monitora. Tem que ser com a monitora que eu dou o trabalhinho.</p> <p>Só que esses fatores, como <i>material didático, apoio pedagógico, ele precisa ter, ai estamos vendo uma face da moeda, cobrando resultado, mas ao mesmo tempo não dando o suporte necessário pra que esse resultado aconteça</i>. Este ano eu já cobrei a avaliação diagnóstica... eu fiz por conta própria... como você ter resultados se não faz diagnóstico pra saber como começar?</p> <p>Hoje em dia, existe uma <i>deficiência muito grande da família na escola</i>, acho que isso atrapalha muito.</p> <p><i>Indiretamente é cobrado por esses alunos</i>, mesmo que eles tenham algo, né [necessidades especiais], porque eles não vêm [psicólogos], quando você encaminha um aluno; automaticamente, eles que encaminham pra você um prontuário [questionário], eles que têm a resposta do aluno, mas não dá para o professor as habilidades [orientações] para ele poder trabalhar com aquele aluno, então a gente sente muita dificuldade. <i>Está faltando professor</i> para alguns itens, por exemplo, mais profissionais, voltados, ali mesmo, para aqueles alunos com problemas.</p> <p><i>Eu acho que isso precisaria, assim, de um especialista para estar auxiliando mais em relação a esse conseguir colocar o projeto dentro do conteúdo</i>.</p> <p><i>Está cobrando só de mim, mas, no caso, o chefe, né, não está fazendo a parte dele também. Eu sinto que estão jogando certas responsabilidades só para professores, na hora que chega lá, para fazer a parte dele, está deixando a desejar, não toma nenhuma atitude, não toma nenhuma providência, e isso me deixa muito chateada</i>. Por exemplo: a questão da indisciplina, né, o menino está me aborrecendo dentro da sala, <i>ai chama uma pessoa para tomar providência; a pessoa só chega lá e conversa com o menino: - Ai fulano, você não pode fazer assim, não pode fazer assado, e não toma uma atitude, não toma uma providência mais rígida. Professor tem que disciplinar aquela turma, mas só porque sozinha eu não consigo. Se não tiver ninguém para me orientar, me auxiliar...</i></p>
Falta de material pedagógico	<p>O mobiliário está bom, não tenho o que reclamar, mas <i>material pedagógico está faltando muito, e os pais não têm condições</i>. Tem crianças que ficam o ano inteiro e não traz material; eu acho material pedagógico de suma importância. O que a gente mais utiliza mesmo é o brinquedo de encaixe, o alfabeto emborrachado.</p> <p>Para ter bons resultados, entra uma série de fatores... <i>no final do ano, faltou o básico pra nós que era papel chamex. Tivemos que xerocar por conta própria provas de final de ano, isso provoca um mal-estar, há realmente uma reclamação em cima disso</i>.</p> <p>Como que eu vou dizer... que, <i>às vezes, nós não temos materiais disponíveis realmente para trabalhar, assim, é um pouco limitado, por exemplo: folha de chamex, xerox... os materiais disponíveis daqueles alunos carentes que nós temos na escola... a gente procura na escola e não tem lápis, caderno, borracha</i>. Com certeza, ele vai atrapalhar o bom desenvolvimento da aula, naquele dia, porque, se a escola tivesse disponível, facilitaria o trabalho.</p> <p>Chegou a copiadora, <i>temos que disponibilizar do dinheiro para comprar o tonner</i>. Acaba voltando para o mimeógrafo novamente, porque fica bem mais barato... <i>falta folha</i>.</p>

Os achados desta etapa aproximam-se aos de outros estudos, já ressaltados na literatura revisada, em que as novas exigências, cobranças e o excessivo controle externo não foram acompanhados do suporte necessário ao professor para execução das tarefas (Batista & Codo, 1999; Esteve, 1999; Oliveira, 2003; Gasparini et al., 2005; Noronha et al., 2008; Luckesi et al., 2009; Kuenzer & Caldas, 2009).

Kuenzer e Caldas (2009) consideram que as situações adversas, com as quais os professores têm sido confrontados, exigem desses profissionais competências para suprir “uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, onde lida com deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe dos alunos, num contexto de agravamento das condições sociais e redução de investimentos públicos” (p.33/34). Sob essas condições, segundo Gasparini et al.(2005), o único elemento de ajuste é o trabalhador, com seus investimentos pessoais e restringindo o seu tempo supostamente livre para criar estratégias pedagógicas que compensem a ausência de elementos necessários no contexto de trabalho docente.

Esteve (1999) afirma que o papel do professor mudou sob a pressão da mudança do contexto social em que ele exerce sua profissão, mas igualmente modificaram as expectativas, o apoio e o julgamento desse contexto social sobre os educadores. Já não se observa o mesmo empenho dos pais com relação à disciplina, respeito e cortesia com os professores. Segundo esse autor, aqueles pais que “intervenham pessoalmente para explicitar ao professor, diante dos próprios filhos, o apoio que lhes ofereciam cegamente perante o menor conflito” (p.33) já não existem mais. Ao contrário, atualmente a tarefa de educar é vista como uma obrigação que cabe somente ao professor.

Associados à ausência dos meios adequados para realização das tarefas, considerados algumas das raízes do mal-estar no trabalho (Ferreira, 2010b), destacados nas verbalizações e evidenciados nos resultados do IA_QVT tanto na parte quantitativa quanto qualitativa, destacaram-se, ainda, as relações conflituosas entre chefia e professores nos ambientes de trabalho, conforme relatos a seguir, na Tabela 25.

Tabela 25. As Relações Socioprofissionais na percepção dos entrevistados

Tema	Verbalizações
Relações conflituosas com a chefia imediata	<p><i>Me mata... eu tento fazer o melhor que eu posso,mas tem coisa que a gente, às vezes, foge, né, a gente não é perfeito. Então às vezes sai alguma falha, e aí, nessa hora, é que deveria tomar cuidado com a forma que vai falar com a gente ou onde que vai falar com a gente. Essa semana mesmo, me chamaram a atenção na frente de pai de aluno. Sabe, coisa assim que para mim, não tinha problema nenhum naquilo ali que tinha acontecido. Aí me chamou atenção na frente da mãe do menino... porque eu não dei uma resposta... Depois não, é melhor ficar calada que vai prejudicar menos e acaba naquilo ali...</i></p>
	<p><i>Às vezes, essa falta de apoio e chamar a atenção da gente no lugar errado, na hora errada, isso me mata porque a gente faz nove coisas certas e não falam assim: olha muito obrigada, que bom que você fez isso! Quando a gente faz uma errada, aí vem e mata a gente!</i></p> <p><i>Eu fico chateada demais porque é assim, se tiver que gritar com a gente, grita na frente de..., até na frente dos alunos, de qualquer um se tivesse que chamar a atenção.</i></p>
	<p><i>Em relação à falta de interesse dos alunos, eu tento trazer algumas atividades diferentes para eles, pra ver se estimula....Esses dias, trouxe uma folha xerocada de um texto... eu fui entregar para os alunos, a menina falou: - Ah, meu caderno vai ficar sem espaço! ...não tem noção das coisas, aí eu fico “chateada demais”. Aí, eu penso assim - quer saber, eu vou fazer a minha parte porque, se eles não quiserem fazer a parte deles, o que vou fazer? Eu não vou pegar na mão deles e escrever, eu não vou entrar na cabeça deles para mudar esse pensamento, então é assim, eu fico chateada demais.</i></p>

Essas verbalizações revelam avaliações negativas do entrevistado a respeito das relações hierárquicas e na relação com os alunos, revelando as contradições presentes no contexto de trabalho (Ferreira& Mendes, 2003). Resultados semelhantes são apontados por Penna (2008) em que as relações estabelecidas com a direção da escola foram consideradas uma das maiores dificuldades enfrentadas por algumas professoras, em alguns momentos das suas carreiras. Procurando compreender um pouco mais essa relação, observou-se na fala de outro entrevistado, atuante em outra unidade de ensino, que mostra suas representações referentes ao papel do gestor, assim como a necessidade de mais humanização nessa relação, conforme verbalizações, a seguir.

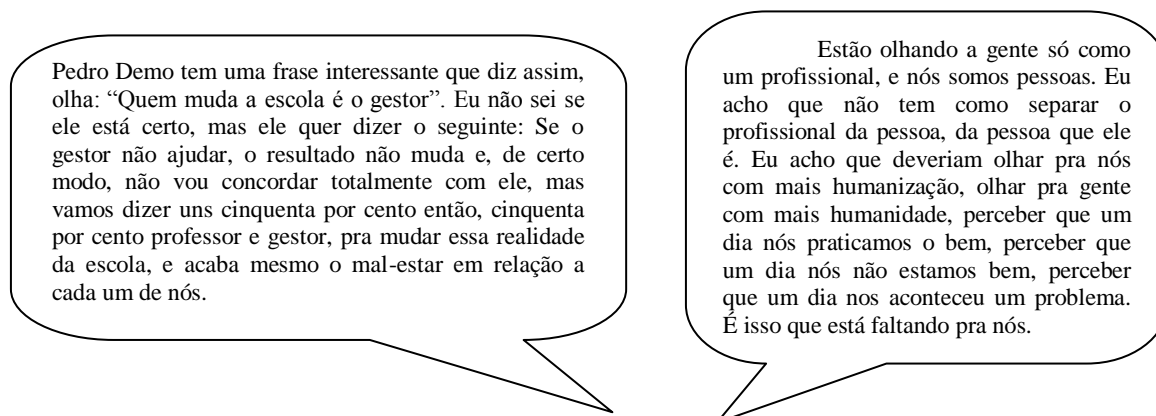


Figura 32. Verbalizações relacionadas às relações socioprofissionais entre professores e gestor.

Ressalte-se que, embora os resultados na parte quantitativa do IA_QVT relacionados ao fator Relações Socioprofissionais tenham tido a dimensão mais bem avaliada (7,44), o item menos bem avaliado relaciona-se à *comunicação com a chefia* (5,89), situando-se na zona de transição, em que coabitam o bem-estar e o mal-estar no trabalho. Na parte qualitativa, observa-se, ainda, que foram apontadas sugestões de cursos de relações “interpessoais” para os gestores, sinalizando alguma inconformidade nesse sentido.

Desse modo, a análise dos discursos dos entrevistados esclarece alguns pontos a respeito dos modos de pensar, sentir e de agir (Ferreira, 2003) dos professores frente ao contexto de trabalho. Além disso, fundamentando-se nas reflexões da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho (EAA_QVT) (Ferreira, 2008a), permite inferir que a gestão do trabalho potencializa o mal-estar dos trabalhadores, colocando em risco a eficiência e eficácia do processo de trabalho, bem como que os postos de trabalho, por suas características inadequadas, aumentam os riscos de adoecimento.

A QVT, na percepção dos professores, considerando as dimensões de análise do contexto de trabalho docente, baseia-se nas condições de trabalho adequadas tanto para os professores quanto para os alunos que estão sob sua responsabilidade, apoio e suportes, para o desenvolvimento profissional e, especialmente, para atendimento às demandas relacionadas às dificuldades com os alunos, na aprendizagem e no comportamento em sala de aula; na dimensão organização do trabalho, o exercício da cidadania organizacional, que possibilite maior interação entre os pares e nas tomadas de decisão, assim como nas relações socioprofissionais maiores possibilidades de comunicação com a chefia e humanização no ambiente de trabalho, viabilizando o predomínio de vivências de bem-estar individual e coletivo (Ferreira, 2008b).

3.5 Recomendações Técnicas com Base no Contexto de Trabalho

Docente Investigado

Tendo em vista que o presente trabalho de pesquisa baseou-se em pressupostos da Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho (EAA_QVT), com delineamento quanti-quali, utilizando-se parcialmente na etapa Microergonômica do

método da *Análise Ergonômica do Trabalho (AET)*, fato que agrega ao estudo o interesse pela aplicação de seus resultados. Portanto, nesta seção, apresentam-se as recomendações de ordem prática para questões consideradas mais significativas, a curto, médio e longo prazos. As intervenções sugeridas fundamentam-se nos resultados da pesquisa, especialmente nos relatos dos participantes, e objetivam contribuir para a qualidade de vida no trabalho individual e coletivo dos professores inseridos no contexto de trabalho investigado.

- ✓ Recomendações a curto prazo – relacionam-se às dimensões *Organização do Trabalho e Relações Socioprofissionais*. Sugere-se aos gestores educacionais:
 - a) priorizar o atendimento ao suporte organizacional para execução das tarefas dos professores, como instrumentos de trabalho, adequação do mobiliário necessário (indicado nos resultados em casos de alunos com necessidades especiais), materiais didáticos e cópias xerográficas, considerados imprescindíveis para a promoção da qualidade de vida no trabalho docente e que facilitam o processo de adaptação às novas exigências do trabalho;
 - b) promover oportunidades de diálogo/discussão com os professores, possibilitando maior comunicação entre gestores e professores, transformando o contexto escolar num ambiente mais humanizado;
 - c) realizar reuniões periódicas para participação nas decisões relacionadas aos objetivos propostos pela instituição e avaliação do trabalho realizado, oferecendo maior oportunidade de fala aos professores;
 - d) estimular a participação na elaboração de normas e planejamentos, por série e área de atuação, referentes ao seu cotidiano de trabalho, levando em conta a complexidade das novas exigências estabelecidas pelas reformas educacionais, fortalecendo, assim, os laços de cooperação entre as equipes, a comunicação organizacional e a autonomia responsável no exercício da atividade do trabalho docente;
 - e) desenvolver estratégias no sentido de oferecer suporte aos professores com relação à falta de interesse e problemas disciplinares dos alunos, bem como o maior comprometimento da família com a educação dos filhos, seja aprimorando programas de integração da família à escola, realizando oficinas que favoreçam a mudança de comportamento na comunidade escolar.

- ✓ Recomendações a médio prazo - relacionam-se à reestruturação de políticas públicas municipais referentes aos elementos que integram as *Condições de Trabalho*:
 - a) reformular as políticas de apoio aos professores no enfrentamento dos problemas disciplinares, desinteresse em sala de aula e relacionamento com a família, por meio da adoção de equipe multidisciplinar em cada unidade de ensino, composta por psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social, de forma que o especialista em educação esteja mais disponível para colaborar no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos;
 - b) melhorar e estruturar os espaços físicos, especialmente das unidades de Educação Infantil, construir prédios adequados (salas de aula, área de recreação, fraudários, refeitórios) tornando as condições de trabalho adequadas às necessidades dos trabalhadores para execução das tarefas com maiores possibilidades de eficiência e eficácia nos resultados e menos riscos para os alunos e professores;
 - c) melhorar a qualidade do transporte escolar (ônibus e estradas), assegurando as exigências normativas e reduzindo o desgaste físico e emocional dos professores, com relação à insegurança no acesso às unidades educacionais situadas na zona rural;
 - d) incrementar a parceria com a Secretaria de Saúde, no sentido de viabilizar profissionais para atendimento aos profissionais da educação de acordo com a disponibilidade desses trabalhadores, fora do seu horário de trabalho, reduzindo, desse modo, o absenteísmo e atestados médicos.
- ✓ Recomendações a longo prazo - são referentes às dimensões *Reconhecimento e Crescimento Profissional e Elo Trabalho-Vida Social*.
 - a) definir políticas para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, seja no sentido de oferecer educação continuada nas áreas de interesse ou apoio para participação em programas que atendam às suas necessidades;
 - b) incorporar, na política de gestão de pessoas, programas de QVT, destacando a questão do reconhecimento no trabalho, como forma de recuperar o sentido humano do trabalho e superar a ênfase no desempenho e resultados (Ferreira, 2008c).

A adoção das sugestões apresentadas torna possível transformar o trabalho na Rede Municipal de Ensino de Unaí/MG num processo educacional mais humano, atuando diretamente sobre os problemas geradores de mal-estar no trabalho dos professores, viabilizando o predomínio das vivências de bem-estar individual e coletivo, o desenvolvimento pessoal dos professores e o exercício da cidadania organizacional nos contextos de trabalho em que esses profissionais estão inseridos, conforme a QVT, de natureza preventiva, concebida por Ferreira (2008b), preconiza.

4. Conclusão

Esta pesquisa foi realizada com a finalidade de investigar a relação entre o contexto de trabalho e a qualidade de vida no trabalho, o bem-estar e o mal-estar dos professores. Desse modo, neste capítulo, são retomados esses objetivos e apresentadas as contribuições da pesquisa nas dimensões social, institucional e científica; as limitações do estudo e as perspectivas para uma agenda de pesquisa que possibilite a continuidade do estudo.

A identificação dos resultados analisados à luz da literatura revisada e do quadro teórico de referência adotado permite o resgate das perguntas de pesquisas.

As questões norteadoras da pesquisa:

- a) Como se configura o contexto de trabalho na rede pública municipal de ensino de Unai/MG?
- b) Qual a percepção dos professores sobre a qualidade de vida no trabalho?
- c) Como se apresenta o bem-estar ou mal-estar dos professores?
- d) De que modo o contexto de trabalho docente afeta a QVT, o bem-estar e o mal-estar dos professores?

O contexto de trabalho docente investigado constitui-se numa organização complexa, considerando as três dimensões do Contexto de Produção de Bens e Serviços – CPBS –, tal como definido por Ferreira e Mendes (2003). Na organização do trabalho, os elementos normativos, como o Estatuto e Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério, o Regimento Escolar, os Planos de Ação e de Intervenção Pedagógica, definem a gestão de pessoas, organização do trabalho pedagógico e administrativo. As avaliações da aprendizagem, sejam internas ou externas, constituem um forte instrumento de cobranças por resultados, alterando o ritmo e o tempo necessários para o processo ensino-aprendizagem, o que tem afetado a QVT dos professores.

As condições de trabalho oferecidas para realização das tarefas, como a segurança, o espaço físico, o conforto do local e o nível de iluminação, contribuem para o bem-estar e a QVT dos professores. No entanto, a temperatura ambiente das escolas; a falta de apoio e de suporte organizacional; o mobiliário; a escassez de instrumentos, equipamentos e material de trabalho; bem como a inadequação do mobiliário e de 50% das instalações

físicas das unidades de ensino da Educação Infantil são fontes da coexistência de bem-estar e mal-estar no trabalho, colocando em risco a QVT.

As relações socioprofissionais de trabalho entre os colegas e a liberdade na execução das tarefas constituem fontes de bem-estar e QVT dos professores. A comunicação entre a chefia e os funcionários sinaliza a coexistência de bem-estar e mal-estar, assim como as interações entre os professores, os pais e os alunos consistem na mais acentuada fonte de mal-estar, afetando a QVT.

A QVT, na percepção dos professores, deve prescindir-se de condições de trabalho adequadas tanto para eles professores quanto para os alunos que estão sob sua responsabilidade; de apoio e suportes para o desenvolvimento profissional e, especialmente, para atendimento às demandas relacionadas às dificuldades com os alunos, na aprendizagem e no comportamento em sala de aula; maior interação entre os pares e participação nas tomadas de decisão, bem como maiores possibilidades de comunicação com a chefia e humanização no ambiente de trabalho, viabilizando, desse modo, o predomínio das vivências de bem-estar no trabalho.

Mesmo considerando as condições adversas em que os professores se encontram inseridos, a maioria apresenta o predomínio das vivências de bem-estar no trabalho. Esse resultado está relacionado às características peculiares da profissão docente, como: percepção da importância social do trabalho exercido e as relações socioprofissionais entre os colegas; a possibilidade contínua de ensinar e aprender; contribuir para a formação do cidadão; o desenvolvimento satisfatório dos alunos; a afetividade que envolve o trabalho docente na relação com os alunos; o interesse dos alunos e a possibilidade de sucesso na atuação em sala de aula. Quanto às fontes de mal-estar no trabalho, podem-se considerar como fruto das transformações ocorridas no contexto educacional nos últimos anos, caracterizadas por fortes cobranças por resultados sem as devidas condições para realização da tarefa, como apoio institucional e material; indisciplina dos alunos; falta de compromisso dos pais com a educação dos filhos. Em menor grau, foram apresentadas ainda as dificuldades de acesso à escola na área rural e a inadequação da infraestrutura das unidades de Educação Infantil.

A qualidade de vida no trabalho, bem como o bem-estar e mal-estar no trabalho, são afetados pelo contexto de trabalho em que os professores estão inseridos, à medida que esperam obter êxito no trabalho desenvolvido, e as possibilidades e obstáculos surgidos nesse contexto, apontados no decorrer desta seção, permitem ou não a concretização dessa expectativa.

Com relação às contribuições da pesquisa realizada, considera-se que com o aprofundamento teórico e metodológico utilizado, assim como a análise dos resultados a respeito do contexto de trabalho docente, possibilitou maior visibilidade social, institucional e acadêmica da realidade do trabalho dos professores, especialmente relacionadas às implicações das reformas educacionais na qualidade de vida no trabalho desses profissionais.

Do ponto de vista social, pode-se considerar ainda que a repercussão da pesquisa entre os profissionais poderá vir a contribuir em resultados positivos, como pode ser observado por meio das expressões dos participantes: serviu para “despertar nos professores indagações a respeito de como anda sua vida profissional e o porquê de tantas coisas”, assim como se sentiram mais valorizados “pela iniciativa de se preocupar com o bem estar do profissional. Porque a atenção sempre esteve voltada mais para o aluno e família, esquecendo-se de uma peça fundamental que é o professor, num todo”. Além disso, espera-se que as ações decorrentes desses resultados contribuam para a melhoria dos serviços prestados à comunidade escolar, repercutindo no contexto social em que se insere a instituição, com a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No âmbito institucional da Semed, a contribuição deste estudo consiste na possibilidade de melhor compreensão das questões tratadas na pesquisa e que guardam estreita relação com o processo educacional. Desse modo, os resultados e recomendações podem se constituir em subsídios para melhoria da qualidade de vida no trabalho, maior eficiência e eficácia que contribuem para os resultados esperados pela instituição.

Do ponto de vista acadêmico, supõe-se que esta pesquisa insira nova perspectiva fundamentada na Ergonomia da Atividade Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho - EAA_QVT, que tem como traços teóricos principais as dimensões analíticas interdependentes: contexto de trabalho, indivíduo e trabalho, complementados pela Qualidade de Vida no Trabalho, de natureza preventiva (Ferreira, 2008a) aplicada ao contexto de trabalho docente.

Considera-se que algumas limitações da pesquisa foram constatadas. No que concerne ao quadro teórico de referência, podem-se considerar escassas as produções a respeito do trabalho docente com o foco no trabalhador e mais escasso ainda quando se trata de QVT. Até a década de 90, esses estudos estiveram voltados para os processos pedagógicos, a saúde dos professores, com foco mais na doença. Mais recentemente, alguns estudos são encontrados sobre o mal-estar docente e QVT, considerando as mudanças no trabalho e todas as dimensões que o envolvem. Desse modo, tornou-se um

desafio dialogar QVT com as dimensões analíticas do CPBS, bem-estar e mal-estar no trabalho docente.

Com relação às limitações metodológicas, pode-se considerar a utilização parcial da Análise Ergonômica do Trabalho, embora tenha atendido satisfatoriamente aos objetivos da pesquisa.

Por outro lado, tem-se ainda questões que não puderam ser aprofundadas, como: ouvir os gestores educacionais e outros envolvidos no processo educacional, como pais e alunos; o número acentuado de professores readaptados que atuam com Português em relação aos demais; a análise da atividade, em especial a respeito da organização e condições do trabalho docente na Educação Infantil, após a sua incorporação pelos municípios como Educação Básica, no Projeto de aceleração da Aprendizagem – Acelerar para Vencer (PAV), bem como daqueles que atuam na área rural. Contudo, pode-se considerar que as limitações apontadas neste estudo constituem-se numa agenda de pesquisa futura para outros pesquisadores que interessam por investigar o contexto de trabalho docente, especialmente municipal. Tem-se ainda, como perspectiva, o monitoramento do diagnóstico da QVT, com vistas a fornecer significativos subsídios para o aprimoramento da gestão do trabalho.

Enfim, espera-se que os resultados apresentados, embora se encerrem numa sensação de que muito ainda necessitaria ser aprofundado, sirvam de subsídios tanto para uma reestruturação das condições e organização do trabalho docente quanto para abertura de novos caminhos para pesquisas que possibilitem a melhoria da qualidade de vida no trabalho docente e conseqüentemente na obtenção de resultados.

Referências

- Abbad, G., & Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla *stepwise* e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7, 19-29.
- Abicalil, C. A. (2002). Sistema Nacional de Educação Básica: Nó da avaliação?. *Educação & Sociedade*, 23 (80), 253-274.
- Abrahão, J. I. (1989). *Ergonomia, modelo, métodos e técnicas*. Segundo Congresso Latino Americano e Sexto Seminário Brasileiro de Ergonomia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Abrahão, J. I. (2000). Reestruturação produtiva e variabilidade do trabalho: Uma abordagem da ergonomia. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 49-54.
- Abrahão, J. I., & Pinho, D. L. M. (2002). As transformações do trabalho e desafios teórico-metodológicos da ergonomia. *Estudos de Psicologia*, 7 (Especial).
- Abrahão, J. I., & Sznelwar, L. I. (2008). Entre a tarefa e a atividade: a dor do trabalhar. Em A. M. Mendes (Org.). *O sujeito entre emancipação e servidão* (pp.102-114). Curitiba: Juruá.
- Adorno, R. D. (2005). *A LDB e a qualidade de vida no trabalho: com a palavra os docentes da rede pública em Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Akutsu, R.C. C. A. (2008). *Valores e bem-estar dos nutricionistas brasileiros*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Albuquerque, A. S. & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20, 153-164.

- Antloga, C. S. X. (2009). *Gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho: o caso dos trabalhadores das micro e pequenas empresas do setor de serviços de alimentação em Brasília*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Antloga, C. S. X., & Lima, H. K. B. (2007). Qualidade de vida no trabalho e gestão de pessoas. *Congresso de stress da ISMA-BR*, 7, Porto Alegre, RS.
- Araújo, T. M.; Godinho, T. M.; Reis, E. J. F., & Almeida, M.M. (2006). Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 11, 1117-1129.
- Arelaro, L. R. G. (2005). O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 1039-1066.
- Assunção, A. A. (2003). Saúde e condições de trabalho nas escolas públicas. Em D. A. Oliveira (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp.87-102). Belo Horizonte: Autêntica.
- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. (2005). *Fundação João Pinheiro*. (CD-ROM).
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnett R. C., & Marshall N. L. (1991). The relationship between women's work and family roles and their subjective well-being and psychological distress. In: Frankenhaeuser M, Lundberg U, Chesney M. *Women, work and stress - stress and opportunities* (pp. 111-36). New York-London: Plenum Press.
- Barreto, R. G., & Leher, R. (2003). Trabalho docente e as reformas neoliberais. Em D. A. Oliveira (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 39-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Barroso, B. O. (2008). *Para além do sofrimento: uma possibilidade de compreensão do mal-estar docente*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Bastos, A. V. B. & Granjeiro, R. R. (2008). Modelo de gestão de pessoas *agency-community*. Em M. M. M. Siqueira (Org.); Álvaro Tamayo [et al]. *Medidas do*

comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e de gestão (pp. 199-214). Porto Alegre: Artmed.

Batista, A. S., & Codo, W. (1999). Crise de identidade e sofrimento. Em W. Codo (Org.) (1999). *Educação: carinho e trabalho* (pp. 60-85). Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE/UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho.

Batista, A. S., & Odellius, C. C. (1999). Infraestrutura das escolas públicas. Em W. Codo (Org.) (1999). *Educação: carinho e trabalho* (pp. 161-173). Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE/UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho.

Bauer, M.W., & Gaskell, G. (2007). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (6ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauer, M. W., Gaskell, G., & Allum, N. C. (2007). Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – Evitando confusões. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 17-36). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bom Sucesso, E. P. (2002). *Relações interpessoais e qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: QualityMark.

Both, J. (2008). *Qualidade de vida na carreira docente em educação física do magistério público estadual de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina.

Both, J., & Nascimento, J. V. (2009). Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente. *Revista Movimento*, 15, 169-186.

Bottery, M. & Wright, N. (2000). *Teachers and the State: towards a directed profession*. London: Routledge.

Branquinho, N.G.S., Ferreira, M.C., & Figueira, T. (2010). Bem-estar e mal-estar no trabalho em professores de uma rede pública municipal. *Anais da 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Natal*.

- Branquinho, N.G.S., Ferreira, M.C., & Pacheco, V. A. (2010). Avaliação da qualidade de vida no trabalho docente em rede pública municipal de educação. *Anais da 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Natal*.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei. No. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF.
- Brasil.(1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18ª. Edição. Brasília, DF. Atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva.
- Brasil. (1998). Parecer CNE/CEB no. 4/98 de 29/10/98. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino fundamental*. Brasília, DF.
- Britto, K. M. (2008). *Múltiplos olhares sobre o mal-estar e o bem-estar docente em uma escola da rede municipal de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Brusiquese, R. G. (2009). *Inovações Tecnológicas e Organizacionais e a Influência das Novas Exigências do Trabalho em Escritórios na Qualidade de Vida no Trabalho*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Carlotto, M. S. (2002). A síndrome de *burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 21-29.
- Carlotto, M. S. (2004). Síndrome de *burnout* e características de cargo em professores universitários. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4 (2), 145-162.
- Carneiro, T. L., & Ferreira, M. C. (2007). Redução de jornada melhora a qualidade de vida no trabalho? A experiência de uma organização pública brasileira. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho (rPOT)*, 7 (1) 131-158.
- Chauvet, M. B. M. (2008). *Identidade docente e suas implicações no trabalho pedagógico com adolescentes em situação de risco: uma leitura psicanalítica*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília.
- Codo, W. (Org.) (1999). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE/UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho.

- Codo, W., Vasques-Menezes, I., & Verdán, C. S. (1999). Importância social do trabalho. Em W. Codo (Org.). *Educação: carinho e trabalho* (pp. 293-299). Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE/UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Costa, M. (1995). A educação em tempos de conservadorismo. Em P. Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública* (pp.43-76). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dal Rosso, S. (2008). Intensidade do trabalho – Teoria e método. Em S. Dal Rosso & J. A. A. S. Fortes (Orgs.), *Condições de trabalho no limiar do século XXI* (pp. 21-36). Brasília, DF: Época.
- Dancey, C. P., & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para psicologia*. Porto Alegre: Artmed.
- Daniellou, F. (2004). Questões epistemológicas acerca da ergonomia. Em *A ergonomia em busca de seus princípios: Debates epistemológicos* (p.6). São Paulo, SP: Edgard Blücher.
- Daniellou, F., Laville, A., & Teiger, C. (1989). Ficção e realidade do trabalho operário. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 68 (17), 48-54.
- Delcor, N. S., Araújo, T. M., Reis, E. J. F. B. Porto, L. A., Carvalho, F. M., Silva, M. O. Barbalho, L. & Andrade, J. M. (2004). Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista. *Caderno de Saúde Pública*, 20 (1), 187-196.
- Delors, J. (1998). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez. Unesco no Brasil.
- Dieese (2010). Tabela Salarial. Recuperado em 08 de setembro de 2010 do <http://www.sindutemg.org.br/novosite/conteudo.php?LISTA=news&MENU=17>
- Diener, E., Scollon, S. C., & Lucas, R. E. (2003). The involving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, 15, 187-219.

- Distrito Federal. (2010, 07 de junho). Secretaria de Estado de Planejamento, Orçamento e Gestão. Edital Normativo 01/2010, de 02 de junho de 2010, Concurso Público para Provimento de Vagas no Cargo de Professor da Educação Básica. *Diário Oficial do Distrito Federal*, 107, pp. 83-91.
- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC.
- Feitosa, L. C. (2010). *E se a orquestra desafinar? Contexto de produção e qualidade de vida no trabalho dos músicos da orquestra sinfônica de Teresina/PI*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Feitosa, L. C., Ferreira, M. C., & Andrade, P. P. (2010). Bem-estar ou mal-estar dos músicos: O que prevalece no “repertório” dos trabalhadores de uma orquestra? *Anais da 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Natal*.
- Fernandes, E. (1996). *Qualidade de vida no trabalho. Como medir para melhorar*. Salvador: Casa da Qualidade.
- Ferraz, R.B., Tavares, H., & Zilberman, M. L. (2007). Felicidade: uma revisão. *Revista Psiquiatria Clínica*, 34 (5), 234-242.
- Ferreira, A. S., & Ferreira, M. C. (2005). Organização do trabalho, custo humano e qualidade de vida no trabalho. *Anais do XI Congresso de Iniciação Científica da UnB e 2º Congresso de Iniciação Científica do DF*.
- Ferreira, F. I. (2008). Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. *Revista Educação Brasileira*. 13 (38), 239-409.
- Ferreira, M.C. (2000). Serviço de atendimento ao público: O que é? Como analisá-lo? Esboço de uma abordagem teórico metodológica em ergonomia. *Revista Multitemas*, 16, 128-144.
- Ferreira, M. C. (2003). O sujeito forja o ambiente, o ambiente “forja” o sujeito: mediação Indivíduo-ambiente em ergonomia da atividade. Em M. C. Ferreira, & S. Dal Rosso (Orgs.). *A regulação social do trabalho* (pp. 21-46). Brasília: Paralelo 15.

- Ferreira, M. C. (2006a). Qualidade de vida no trabalho. Em A. D. Cattani, L. Holzman (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (Vol. 1, pp. 219-222). Porto Alegre: UFRGS.
- Ferreira, M. C. (2006b). *Ofurô Corporativo*. Recuperado em 28 de março, 2010, em <http://www.secom.unb.br/artigos/at0306-03.htm>
- Ferreira, M. C. (2006c, 14 de novembro). Competência profissional do bem-estar. *Portal da Universidade de Brasília*. <http://www.unb.br/acs/artigos/at1106-04.htm>.
- Ferreira, M. C. (2006d). Qualidade de vida no trabalho (QVT) no setor público: Da assistência à prevenção. *Anais do Congresso Regional de la Sociedade Interamericana de Psicologia*.
- Ferreira, M. C. (2006e). Sentido do trabalho e qualidade de vida nas organizações. *Anais do II Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*.
- Ferreira, M. C. (2008a). A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de psicologia social do trabalho*, 11 (1), 83-99.
- Ferreira, M.C. (2008b). O que pensam os trabalhadores franceses sobre as novas exigências do trabalho?. Em S. Dal Rosso & J. A. A. S. Fortes (Orgs.), *Condições de trabalho no limiar do século XXI* (pp. 173-188). Brasília, DF: Época.
- Ferreira, M. C. (2008c). “Chegar feliz e sair feliz do trabalho”: aportes do reconhecimento no trabalho para uma Ergonomia Aplicada à Qualidade de Vida no Trabalho. Em A. M. Mendes (Org.). *O sujeito entre emancipação e servidão* (pp.40-53). Curitiba: Juruá.
- Ferreira, M. C. (2009a). Inventário de avaliação de qualidade de vida no trabalho (IA_QVT): Instrumento de diagnóstico e monitoramento de QVT nas organizações. *Anais da 61ª Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*.
- Ferreira, M. C. (2009b, 11 de fevereiro). Onde mora a felicidade? *Jornal do Brasil*. Sociedade Aberta – Comportamento A13.

- Ferreira, M. C. (2009c, 12 de abril). Reconhecimento no trabalho. *Jornal do Brasil Online*.
http://jbonline.terra.com.br/leiajb/noticias/2009/04/12/economia/reconhecimento_no_trabalho.asp.
- Ferreira, M. C. (2009d). Inventário de avaliação de qualidade de vida no trabalho (IA_QVT): Instrumento de Diagnóstico e Monitoramento de QVT nas Organizações. *Anais do 11º Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho*.
- Ferreira, M. C. (2009e). Trabalho e saúde mental: Quando o trabalho é produtor de mal-estar: fundamentos para uma abordagem preventiva em qualidade de vida no trabalho. *Anais do 11º Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho*.
- Ferreira, M. C. (2010a, março). Quanto custa? Para implantar programa de QVT é preciso definir que perfil ele terá. *Revista Proteção*, Novo Hamburgo-RS, p.80.
- Ferreira, M. C. (2010b, maio). Raízes do mal-estar. *Revista Proteção*, Novo Hamburgo-RS, p.64.
- Ferreira, M. C. (2010c, setembro). Enfoque alternativo. *Revista Proteção*, Novo Hamburgo-RS, p.110.
- Ferreira, M. C. (no prelo). A Ergonomia da atividade pode promover a qualidade de vida no trabalho? Reflexões de natureza metodológica. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*.
- Ferreira, M. C., Almeida, C. P. Guimarães, M. C. Wargas, R. D. (no prelo). *Qualidade de vida no trabalho: A ótica da restauração corpo-mente e o olhar dos trabalhadores*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Ferreira, M. C., Alves, L., Tostes, N. A. (2006). Gestão de qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: O descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Anais do II Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho*, p. 1-13.
- Ferreira, M. C., Alves, L., Tostes, N. (2009). Gestão de qualidade de vida no trabalho (QVT) no serviço público federal: O descompasso entre problemas e práticas gerenciais. *Revista Teoria e Pesquisa*, 25 (3), 319-327.

- Ferreira, M. C., Antloga, C.S., Ferreira, R.R., Bergamaschi, V. (2008, 30 de junho). Um programa de qualidade de vida no trabalho centrado na participação de todos. *Boletim Interno do TCDF*, Brasília, 12, p.259.
- Ferreira, M. C., Antloga, C.S., Ferreira, R.R., Bergamaschi, V. (2009a) Qualidade de vida no trabalho (QVT) sob a ótica dos trabalhadores de um órgão público estadual. *Anais da 61ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*, Manaus.
- Ferreira, M. C., Antloga, C.S., Ferreira, R.R., Bergamaschi, V. (2009b). As fontes do bem-estar e do mal-estar no trabalho em um contexto organizacional do serviço público. *Anais da 61ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*, Manaus.
- Ferreira, M. C., & Daniel, J. B. (2010, setembro/outubro). Qualidade de vida no trabalho de viés preventivo. *Jornal Recado Sindical*. Porto Alegre, RS.
- Ferreira, M. C.; Ferreira, R. R.; Antloga, C. S. & Bergamaschi, V. (2009a). Qualidade de vida no trabalho no tribunal de contas do DF: Diagnóstico, concepção de programa e desafios. *Coleção Estudos e Documentos*, 4, 9-76.
- Ferreira, M. C., Ferreira, R. R., Antloga, C. S., & Bergamaschi, V. (2010a). Estratégia de sensibilização como fator de sucesso da coleta de dados: O caso de um survey sobre qualidade de vida no trabalho. *Anais da 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*, Natal.
- Ferreira, M. C., Ferreira, R. R., Antloga, C. S., & Bergamaschi, V. (2010b). Os traços constituintes da qualidade de vida no trabalho na perspectiva dos trabalhadores. *Anais da 62ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)*, Natal.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2003). *Trabalho e riscos de adoecimento: O caso dos auditores-fiscais da Previdência Social Brasileira*. Brasília, DF: Ler, Pensar, Agir.
- Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2008). Contexto de trabalho. Em M. M. M. Siqueira (Org.), A. Tamayo et al. *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 111-124). Porto Alegre: Artmed

- Ferreira, M. C., & Seidl, J. (2009). Mal-estar no trabalho: Análise da cultura organizacional de um contexto bancário brasileiro. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, 25 (2), 245-254.
- Ferreira, M. C., & Tostes, N. A. (2006). Política de qualidade de vida no trabalho: Estudo de caso no setor público federal. *Anais do XII Congresso de Iniciação Científica da UnB, Brasília*.
- Ferreira, M. C., & Zaidem, G. C. (2006). Trabalho, riscos de adoecimento e qualidade de vida no trabalho. *Anais do XII Congresso de Iniciação Científica da UnB, Brasília*.
- Ferreira, M.O.V. (2009). “Discutir educação é discutir trabalho docente”: O trabalho docente segundo dirigentes da Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina (CTERA). *Revista Brasileira de Educação*, 14 (41), 281-394.
- Ferreira, R. R., Ferreira, M.C., Antloga, C. S., & Bergamaschi, V. (2009). Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho no setor público: o papel estratégico dos gestores. *Revista de Administração*, 44 (2), 147-157.
- Fidalgo, N. L. R., & Fidalgo, F. (2009). Trabalho docente e a lógica produtivista: Conformação subjetividade. Em F. Fidalgo, M. A. M. Oliveira & N. L. R. Fidalgo (Orgs). *A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade* (pp. 91-112). Campinas, SP: Papyrus.
- Fidalgo, N. L. R., Oliveira, M. A. & Fidalgo, F. (2009). Trabalho docente, formação continuada e tecnologias. Em F. Fidalgo, M. A. M. Oliveira & N. L. R. Fidalgo (Orgs). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade* (pp. 135-1161). Campinas, SP: Papyrus.
- Filstead, W. J. (1979). Qualitative methods: A needed perspective in evaluation research. Em T. D. Cook & C. S. Reichardt (Eds.). *Qualitative and Quantitative Methods in Evolucion Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Folle, A., Lemos, C.A. F., Nascimento, J. V., Both, J., & Farias, G. O. (2008). Carreira no magistério público e nível de qualidade de vida no trabalho docente em educação física. *Motriz, Rio Claro*, 14 (3), 210-221.

- Fórum Mundial de Educação. (2000). Educação para Todos: O compromisso de Dakar. Dakar, Senegal. Unesco. Recuperado em 01 de julho, 2010, do www.dominiopublico.gov.br.
- Freitas, L. G. (2006). *Saúde e processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Frigotto, G. (1995). Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. Em P. Gentili (Org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública* (pp. 77-108). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Galinha, I., & Pais Ribeiro, J.L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Garcia, M. M. A., & Anadon, S. B. (2009). Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 30(106), 63-85.
- Gaskell, G. (2007). Entrevistas individuais e grupais. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. V. (2005). O Professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31, 189-199.
- Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. V. (2006). Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *Caderno de Saúde Pública*, 22 (12), 2679-2691.
- Gentili, P. (Org.) (1995). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, L. (2002). *Trabalho multifacetado de professores/as: A saúde entre limites*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.
- Gomes, L., & Brito, J. (2006). Desafios e possibilidades ao trabalho docente e à sua relação com a saúde. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6, 49-62.

- Gonçalves, M. T. (1990). *Saga Hunay de ontem e Unai de hoje*. Belo Horizonte: Arte Quintal.
- Goulart Júnior, E., & Lipp, M. E. N. (2008). Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, 13 (4), 847-857.
- Guérin, F., Laville, A., F., Duraffourg, J., & Kerguelen, A. (2001). *Compreender o trabalho para transformá-lo: A prática da ergonomia*. São Paulo, SP: Edgard Blücher Ltda.
- Hackman, J. R., & Oldhman, G.R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, Estados Unidos, 60 (2), 159-170.
- Helena, L. (2009). *Gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho no contexto do poder legislativo do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Holly, M. L. (2007). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. Em A. Nóvoa (Org.) et al. *Vida de professores* (pp. 79-110). Trad. Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto Editora, LDA.
- Huse, E. F., & Cummings, T. G. (1985). *Organization development and change*. St. Paul: Minn.
- Iida, I. (2005). Métodos e técnicas em Ergonomia. Em I. Iida, *Ergonomia: Projeto e produção* (pp. 60-62). São Paulo, SP: Edgard Blücher Ltda.
- Kroenberger, N., & Wagner, W. (2007). Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. Em M. W. Bauer & G. Gaskell (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 416-441). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kuenzer A. Z., & Caldas A. (2009). Trabalho docente: comprometimento e desistência. Em *A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade*. F. Fidalgo; M. A. M. Oliveira e N. L. R. Fidalgo (Orgs). Campinas, SP: Papirus.
- Lapo, F. R. (2005). *O bem-estar docente: Limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Laville, A. (1977). A ergonomia no mundo. Em *Ergonomia* (p.10). São Paulo, SP: EPU.
- Leite, J. V., & Ferreira, M. C. (2007). *Qualidade de vida no trabalho: nova moda ou novo modo de gestão empresarial?* Recuperado em 01 de setembro, 2010 em http://rh.com.br/Portal/Qualidade_de_Vida/Artigo/4844/qualidade-de-vida-no-trabalho-nova-moda-ou-novo-modo-de-gestao-empresarial.html.
- Leite, J. V., Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2006). Mudando a gestão da qualidade de vida no trabalho– QVT: O caso do Banco Central do Brasil. *Anais do Congresso Regional de la Sociedade Interamericana de Psicologia*.
- Leite, J. V., Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2009). Mudando a gestão da qualidade de vida no trabalho. *Psicologia, Organização e Trabalho*, 9 (2),109-123.
- Limongi-França, A.C. (2003). *Qualidade de vida no trabalho: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. São Paulo: Atlas.
- Limongi-França, A. C. (2009). *Qualidade de Vida no Trabalho – QVT: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Lipp, M. E. N. (2002). Soluções criativas para o *stress*. Em M. E. N. Lipp (Org.). *O stress do professor*. (pp. 109-126). Campinas, SP: Papirus.
- Luckesi, K. F., Mourão, L. F. Kitamura, S., & Nakamura, H. Y. (2009). Problemas vocais no trabalho: prevenção na prática docente sob a óptica do professor. *Saúde e Sociedade*, 18 (4), 673-681.
- Magalhães, G. F. de O. (2006). *O sorriso que o relógio transforma em dor. Custo humano do trabalho, estratégias de mediação e qualidade de vida no trabalho de camareiras de hotel*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Marimon, C.M.M. (2008). *Escola pública: bem-estar docente, mal-estar docente e gênero*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Martinez, D. (2003). Estudos do trabalho docente. Em D. A. Oliveira (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 75-85). Belo Horizonte: Autêntica.

- Medeiros, L.F.R, Barroca, S. H., Ferreira, M. C., & Gouveia, B. (2009). Diagnóstico de indicadores críticos no contexto de trabalho do setor de comunicação social de uma instituição universitária. *Anais da 61ª Reunião Anual da SBPC, Manaus*.
- Meleiro, A. M. A. S. (2002). O stress do professor. Em M. Lipp (Org.). *O stress do professor* (pp. 11-28). Campinas, SP: Papirus.
- Melo, O. (1988). *Unaí: rumo às veredas urucuianas*. Unaí, MG: Prefeitura Municipal de Unaí.
- Melo, S. D. G. (2009). *Trabalho e conflito docente: Experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Mendes, A. M., & Ferreira, M. C. (2004). Gestão com pessoas focada na qualidade de vida no trabalho: Bem-estar, uma tarefa de todos. *Fórum Qualidade de Vida: Trabalhando e vivendo com qualidade, 1*, 3-8.
- Mendes, A. M., & Ferreira, M. C. (2006). Validação do inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento (ITRA). *Anais do Congresso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicologia. Havana, Cuba, 0*, 1-8.
- Minas Gerais (2009). Secretaria Estadual de Educação. Sistema Mineiro de Avaliação Pública Simave. Recuperado em 20 de julho, 2010 http://200.198.92.66.66/sistema_ava/default.aspx?id_projeto=27.
- Miranda, F. F. (2010). *Fontes de mal-estar no trabalho e estratégias de mediação no contexto do serviço público: Desafios e perspectivas para a qualidade de vida no trabalho*. Monografia, Especialização, Universidade de Brasília, Brasília.
- Moraes, R. D. (2005). Prazer e sofrimento no trabalho docente: estudo com professoras de ensino fundamental em processo de formação superior. *Psicologia, Organização e Trabalho, 5* (1), 159-183.
- Nadler, D. A., & Lawer, E. E. (1983). Quality of Work Life: Perspectives and directions. *Organization Dynamics, 11*, 20-30.

- Neves, M. Y. R., & Silva, E. S. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6 (1), 63-75.
- Noronha, M.M.B., Assunção, A.A., & Oliveira, D.A. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, MG. *Trabalho, Educação e Saúde*, 6 (1), 65-85.
- Nóvoa, A. (1995). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. Em I. C. A. Fazenda (Org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 29-40). Campinas, SP: Papirus.
- Nóvoa, A. (Org.) (2007). *Vidas de professores*. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA.
- Oliveira, D. A. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. Em D. A. Oliveira (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 13-37). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1127-1144.
- Oliveira, P. A. B. (2006). Ergonomia. Em A. D. Cattani & L. Holzmann (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (vol. 1, pp. 219-222). Porto Alegre: UFRGS.
- Paschoal, T. (2008). *Bem-estar no trabalho: Relações com suporte organizacional, prioridades axiológicas e oportunidades de alcance de valores pessoais no trabalho*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7 (1), 11-22.
- Penna, M. G. O. (2008). Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar. *Educação e pesquisa*, 34 (3), 557-569.
- Pfeifer, A. K., & Ferreira, M. C. (2008a). Oficinas de qualidade de vida do trabalhador. *Anais do Congresso do Serpro de Tecnologia e Gestão Aplicada aos Serviços Públicos*. Brasília, DF: Serpro.

- Pfeifer, A. K., & Ferreira, M. C. (2008b). Oficinas de qualidade de vida do trabalhador: Contribuições para um programa de QVT preventivo. *Congresso Con Serpro. Serviço Federal de Processamento de Dados – Serpro, Ministério da Fazenda do Governo Federal, Brasília, DF.*
- Prado, D. I. (2006). *O foco é no cidadão, e o atendente como fica? Contexto de atendimento presencial, custo humano da atividade e Qualidade de Vida no Trabalho.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília.
- Reinert, M. (1990). Alceste, une méthodologie d'analyse des donées textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. *Bulletin de Méthologie Sociologique*, 28, 24-54.
- Ribeiro, A. S. M. (2005). *Os homossexuais em busca de visibilidade social.* Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Ricci, B. (1999). O perfil do educador para o século XXI: De boi de coice a boi de cambão. *Educação & Sociedade*, 66, 143-178.
- Rios, T. A. (1997). *Ética e competência.* São Paulo: Cortez.
- Rodrigues, A. V. (2006). *Exame médico periódico e qualidade de vida no trabalho.* Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodrigues, A. V., Ferreira, M. C., & Mendes, A. M. (2005). Dimensões analíticas para uma política de qualidade de vida no trabalho (QVT). *30th Interamerican Congresso f Psychology, Buenos Aires.*
- Rodrigues, L. V. (2009). *Contexto de trabalho, custo humano da atividade e qualidade de vida no trabalho: Um estudo de caso dos profissionais da atenção primária à saúde de São Sebastião no DF.* Monografia, Especialização, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rodrigues, M. V. C. (1995). *Qualidade de vida no trabalho.* (2ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Romancini, H. M. (2009). *Contexto de trabalho, custo humano da atividade e qualidade de vida no trabalho: Um estudo de caso dos profissionais da atenção primária à saúde*

nos Centros de Saúde de Samambaia no DF. Monografia, Especialização, Universidade de Brasília.

Ryan, R.M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.

Santoucy, L. B., & Ferreira, M. C. (2005). Relações socioprofissionais, custo humano do trabalho e qualidade de vida no trabalho. *XI Congresso de Iniciação Científica da UnB e 2º Congresso de Iniciação Científica do DF, Brasília*.

Saviani, D. (2008). Entrevista Demerval Saviani: Educação é a força motriz da economia. Recuperado em 10 de julho, de 2010, do <http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu752.asp>.

Signorini, M. (1999). *Qualidade de vida no trabalho*. Rio de Janeiro: Taba Cultural.

Silva, F. J. (2007). *A intensificação do trabalho docente na Rede Municipal de Betim*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Silva, R. T. (2004). *O teletrabalho e suas influências na QVT*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Siqueira, M. M. M. (2009). Envolvimento com o trabalho. Em M. M. M. Siqueira (Org.), Á. Tamayo [et al]. *Medidas do comportamento organizacional: Ferramentas de diagnóstico e de gestão* (pp. 139-140). Porto Alegre: Artmed.

Sobrinho, F. P. N. (2002). O *stress* do professor do ensino fundamental: O enfoque da ergonomia. Em M. N. Lipp (Org.). *O stress do professor* (pp. 81-94). Campinas, SP: Papyrus.

Soratto, L., & Ramos, F. (1999). *Burnout e relações sociais no trabalho*. Em W. Codo (Org.). *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 272-277). Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE/UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho.

- Soratto, L., & Olivier-Heckler, C. (1999). Trabalho: atividade humana por excelência. Em W. Codo (Org.). *Educação: Carinho e trabalho* (pp. 111-121). Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: CNTE/UnB: Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Souto, S. O., & Rego, J. A. (2007). Como as percepções de espírito de camaradagem explicam a felicidade dos colaboradores: O papel moderador da necessidade de pertença. *Anais do XXXI Encontro da ANPAD*.
- Sousa, S. M. Z. L. (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 119, 175-190.
- Souza, G. C. (2010). *Fontes de bem-estar no trabalho e estratégias de mediação no contexto do serviço público: Desafios e perspectivas para a qualidade de vida no trabalho*. Monografia, Especialização, Universidade de Brasília, Brasília.
- Szymanski, H. (Org.), Almeida, L. R., & Prandini, R.C.A.R. (2010). *A entrevista na educação: A prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Unai (1986). *Estatuto do Magistério Municipal de Unai-MG*. Lei n. 1127, de 23 de dezembro de 1986, Prefeitura Municipal de Unai.
- Unai (1991). *Estatuto do Magistério Municipal de Unai-MG*. Lei n. 1376, de 7 de novembro de 1991, Prefeitura Municipal de Unai.
- Unai (2006). *Estatuto e o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração do Magistério Público do Município de Unai/MG*. Lei complementar nº 56, 30 de outubro de 2006 / Secretaria Municipal de Educação de Unai: Prefeitura Municipal.
- Unai (2006). *Plano Municipal Decenal de Educação: 2006/2015*, Lei 2.386, de 12 de junho de 2006 / Secretaria Municipal de Educação de Unai. Unai: Prefeitura Municipal.
- Vieira, R. de A., Ferreira, M.C. (2006, 05 de dezembro). Qualidade de vida no trabalho. *Jornal de Brasília*, Brasília-DF, p.7.

- Walton, R. E. (1973). Quality of work life: What is it? *Sloan management review*, Cambridge, 1 (15), 11-21.
- Wargas, R. D., Ferreira, M. C., Seidl, J., & Ferreira, A. S. (2008). Representações de servidores de um órgão público do poder judiciário sobre qualidade de vida no trabalho, bem-estar e mal-estar no trabalho. *Anais do III Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho*.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Westley, W. A. (1979). Problems and solutions in the quality of working life. *Human relations*, 2 (32), 113-123.
- Wisner, A. (1977). *A inteligência no trabalho: textos selecionados em ergonomia*. São Paulo: Fundacentro.
- Wisner, A. (1995). *A inteligência no trabalho: textos selecionados em ergonomia*. São Paulo: Fundacentro.
- Wisner, A. (1996). Questões epistemológicas em ergonomia e análise do trabalho (Carvalho, R. S., & Abrahão, J. I., Trad.). Em F. Daniellou (Org.). *L'ergonomie em quête de ses principes – débats épistémologiques*. Toulouse: Octares Éditions. (Original Publicado em 1996).
- Zaidan, S. (2003). Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. Em D. A. Oliveira (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (pp. 143-148). Belo Horizonte: Autêntica.

Anexo 1

Relação das Unidades de Ensino do Município de Unaí/MG - 2009

Estado	Município	Código	Escola	Situação de funcionamento	Dependência administrativa	Localização/Zona da escola	Bairro
MINAS GERAIS	UNAI	31249181	APAE ESC JOAO DA NECA	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	CACHOEIRA
MINAS GERAIS	UNAI	31322245	C EDUC INF MUNDO MAGICO	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	DOM BOSCO
MINAS GERAIS	UNAI	31114804	C EDUC RUBEM ALVES	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31296171	C MUN EDUC INF BOM JESUS	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	
MINAS GERAIS	UNAI	31262854	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL AQUARELA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CANAA
MINAS GERAIS	UNAI	31332771	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL BRANCA DE NEVE	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	MAMOEIRO
MINAS GERAIS	UNAI	31296180	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL FREI CECILIO BRUGGEMAN	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	NOVO HORIZONTE
MINAS GERAIS	UNAI	31319244	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL GERALDO JOSE MARTINS	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CACHOEIRA
MINAS GERAIS	UNAI	31332763	CENTRO DE EDUCACAO INFANTIL URSINHOS CARINHOSOS	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31109070	CESEC JULIO MARTINS FERREIRA	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31114812	COL CENECISTA N SRA DO CARMO	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31213292	EE DELVITO ALVES DA SILVA	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	DIVINEIA
MINAS GERAIS	UNAI	31108987	EE DOM ELISEU	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CACHOEIRA
MINAS GERAIS	UNAI	31108995	EE DOMINGOS PINTO BROCHADO	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31245836	EE IZABEL CAMPOS MARTINS	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	NOVO HORIZONTE
MINAS GERAIS	UNAI	31239399	EE JUVENCIO MARTINS FERREIRA	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31109037	EE MANOELA FARIA SOARES	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CACHOEIRA
MINAS GERAIS	UNAI	31109045	EE MARIA ASSUNES GONCALVES	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CANAA
MINAS GERAIS	UNAI	31330698	EE MUCIO DE CASTRO ALVES	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31109053	EE TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CACHOEIRA
MINAS GERAIS	UNAI	31109002	EE TEOFILO MARTINS FERREIRA	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	JARDIM
MINAS GERAIS	UNAI	31109011	EE VIGARIO TORRES	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CENTRO

Estado	Município	Código	Escola	Situação de funcionamento	Dependência administrativa	Localização/Zona da escola	Bairro
MINAS GERAIS	UNAI	31109029	EE VIRGILIO DE MELO FRANCO	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31112909	EM ADELIA RODRIGUES MARQUES	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	ZONA RURAL
MINAS GERAIS	UNAI	31224006	EM DR ISRAEL PINHEIRO	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	NOVO HORIZONTE
MINAS GERAIS	UNAI	31113557	EM EUCLIDES DA CUNHA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	POV DE BOA VISTA
MINAS GERAIS	UNAI	31113964	EM EVA MARIA VIEIRA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	POV PALMEIRINHA II
MINAS GERAIS	UNAI	31113981	EM HELIODORO TEIXEIRA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31113255	EM LEAO ROCHA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31113379	EM LEONOR MARTINS COSTA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31113689	EM N SRA DE FATIMA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31324531	EM PE JOSE DE ANCHIETA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31292141	EM PROFA GLORIA MOREIRA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CANABRAVA
MINAS GERAIS	UNAI	31312274	EM PROFA JOVELMIRA J VASCONCELOS	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	PRIMAVERA
MINAS GERAIS	UNAI	31114367	EM STO ANTONIO	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31109126	EM TEODORO CAMPOS	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31114235	EM TEREZINHA REZENDE	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	RURAL	
MINAS GERAIS	UNAI	31113441	EM TOMAZ PINTO DA SILVA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	MAMOEIRO
MINAS GERAIS	UNAI	31327611	ESC CECILIA MEIRELES	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31342475	ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31310336	ESCOLA TECNICA DE UNAI	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31344567	ESCOLINHA PEDACINHO DO CEU	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	STA LUZIA
MINAS GERAIS	UNAI	31274143	INST EDUC BONTEMPO	EM ATIVIDADE	PRIVADA	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31262838	PEM CHAPEUZINHO VERMELHO	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CENTRO
MINAS GERAIS	UNAI	31262803	PEM PEQUENO POLEGAR	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	CACHOEIRA
MINAS GERAIS	UNAI	31262820	PEM PINOQUIO	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	NOVA DIVINEIA
MINAS GERAIS	UNAI	31262013	PRE ESCOLAR MUNICIPAL NENEM GAYA	EM ATIVIDADE	MUNICIPAL	URBANA	NOVO HORIZONTE
MINAS GERAIS	UNAI	98026380	SECRETARIA MUNICIPAL DE UNAI-MG	EM ATIVIDADE	ESTADUAL	URBANA	

Por favor, informe os dados do teu perfil

Anexo 2

Idade: _____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Estado Civil:

() Solteiro () Casado
() Divorciado/Separado () Outros: _____

Escolaridade: () Segundo Grau completo

Curso de Graduação: _____

Pós-graduação

() Especialização incompleta () Especialização completa

Curso de Especialização :

1 - _____

2 - _____

3 - _____

() Mestrado incompleto () Mestrado completo

Cargo: PEB _____ () efetivo () contrato **Conteúdo:** _____

Função: () Sala de aula () Biblioteca () Laboratório de Informática

() Eventual () Afastado(a) da sala de aula por problema de saúde () NDA

Local de trabalho: _____ () Rural () Urbana

Atuação no momento

Tempo de serviço

() Município _____ anos

() Estado _____ anos

() Particular _____ anos

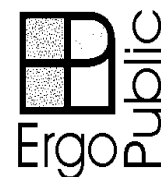
Exerce outra atividade fora da escola? () sim () não

Número de dias de afastamentos, por motivo de saúde, nos últimos seis meses:
_____ dias.

Muito Obrigado Pela Participação!

*Caso tenha dúvidas e sugestões, envie
mensagem para neuzanib@unacabo.com.br*

Atenção: *Uso do IA_QVT é permitido somente com a autorização do autor.*



Grupo de Estudos e Pesquisas em Ergonomia
Aplicada ao Setor Público (ErgoPublic)
Instituto de Psicologia
Universidade de Brasília (UnB)

IA_QVT

Inventário de Avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho

Instrumento de Diagnóstico e Monitoramento
de QVT nas Organizações

Projeto:

Bem-estar ou Mal-estar:

a Qualidade de Vida no Trabalho dos Professores
da Rede Pública Municipal de Ensino de Unai/MG

Neuzani das Graças Soares Branquinho

Orientação: *Prof. Dr. Mário César Ferreira*



Brasília - DF, agosto de 2009

Prezado (a) Professor (a),

O objetivo deste questionário é conhecer a tua opinião sobre a **Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)** na Rede Municipal de Ensino de Unai/MG. Responda de forma **SINCERA** as afirmativas apresentadas abaixo.

Muito Importante: Não é necessário se identificar.

Os resultados individuais serão mantidos em sigilo e serão tratados de forma agrupada para fins de avaliação de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Fique tranquilo (a), está garantido o sigilo de suas respostas. Desde já, agradecemos sua participação.

Marque um "X" no ponto da escala que melhor representa sua opinião nas afirmativas que se seguem sobre a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Unai/MG

	Discordo Totalmente										Concordo Totalmente											
01 Na escola, as atividades que realizo são fontes de prazer.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
02 O nível de iluminação é suficiente para executar as atividades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
03 O reconhecimento do trabalho individual é uma prática efetiva na escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
04 Meus colegas de trabalho demonstram disposição em me ajudar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
05 Há cobrança de prazos para o cumprimento de tarefas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
06 As oportunidades de crescimento profissional são iguais para todos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
07 Tenho a possibilidade de ser criativo no meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

51 Existem dificuldades na comunicação chefia – subordinado.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
52 O comportamento gerencial é caracterizado pelo diálogo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
53 Na escola, tenho livre acesso às chefias superiores.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
54 Os instrumentos de trabalho são suficientes para realizar as tarefas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
55 É fácil o acesso à chefia imediata.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
56 Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
57 Na escola, existe forte cobrança por resultados.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
58 A temperatura ambiente é confortável.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
59 É comum o conflito no ambiente de trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
60 Posso executar o meu trabalho sem pressão.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
61 O posto de trabalho é adequado para a realização das tarefas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Meus comentários e sugestões:

Quando penso no meu trabalho na escola, o que me causa mais **bem-estar** é...

	Discordo Totalmente										Concordo Totalmente											
19 O desenvolvimento pessoal é uma possibilidade real na escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20 Na escola, disponho de tempo para executar o meu trabalho com zelo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
21 Gosto da instituição onde trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
22 Há incentivos da Semed para o crescimento na carreira.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
23 A sociedade reconhece a importância do meu trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
24 O apoio técnico para as atividades é suficiente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
25 Posso executar o meu trabalho sem sobrecarga de tarefas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
26 O tempo de trabalho que passo na escola me faz feliz.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
27 Na escola, minha dedicação ao trabalho é reconhecida.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
28 Há confiança entre os colegas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
29 A convivência no ambiente de trabalho é harmoniosa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

30 Na escola, o resultado obtido com meu trabalho é reconhecido.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
31 A distribuição das tarefas é justa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
32 O trabalho que faço é útil para a sociedade.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
33 Na escola, as condições de trabalho são precárias.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
34 Tenho a impressão de que para a escola eu não existo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
35 Sinto-me mais feliz no trabalho na escola que em minha casa.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
36 O mobiliário existente no local de trabalho é adequado.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
37 Na escola, tenho liberdade para dizer o que penso sobre o trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
38 Falta tempo para ter pausa de descanso no trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
39 Sinto-me mais feliz no trabalho na escola que com a minha família.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
40 Na escola, as tarefas são repetitivas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
41 Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Quando penso no meu trabalho na escola, o que me causa mais **mal-estar** é...

	Discordo Totalmente										Concordo Totalmente											
42 Minha chefia imediata tem interesse em me ajudar.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
43 Sinto-me mais feliz no trabalho na escola que com os meus amigos.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
44 O ritmo de trabalho é excessivo.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
45 Sinto-me reconhecido pela instituição onde trabalho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
46 Na escola, recebo incentivos de minha chefia.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
47 As normas para execução das tarefas são rígidas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
48 O trabalho que realizo coloca em risco a minha segurança física.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
49 A comunicação entre funcionários é insatisfatória.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
50 É comum a não conclusão de trabalhos iniciados.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Na minha opinião, **Qualidade de Vida no Trabalho** é...

08 O local de trabalho é confortável.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
09 Minhas relações de trabalho com os colegas são harmoniosas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10 Existe fiscalização do desempenho.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11 O reconhecimento do trabalho coletivo é uma prática efetiva na escola.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12 A escola oferece oportunidade de crescimento profissional.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13 Minhas relações de trabalho com a chefia são cooperativas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14 Tenho liberdade na execução das tarefas.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15 O material de consumo é suficiente.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16 Sinto que o meu trabalho na escola me faz bem.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17 A prática do reconhecimento contribui para a minha realização profissional.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18 O espaço físico é satisfatório.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anexo 3

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PSICOLOGIA SOCIAL DO TRABALHO E DAS ORGANIZAÇÕES
NÚCLEO DE ERGONOMIA DA ATIVIDADE, COGNIÇÃO E SAÚDE (Ergos)

Bem-estar, Mal-estar e QVT de Professores da Rede Pública Municipal

Etapa 2 – Microanálise Ergonômica

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

I – Informações preliminares

- a) apresentação;
- b) agradecimento;
- c) objetivo da entrevista;
- d) tratamento e divulgação dos dados;
- e) sigilo das informações e entrevistado(a);
- f) autorização para gravação;

II - Dados de identificação da Entrevista e do Entrevistado(a)

Dia ___/___2010	Tempo		Observações:				
	Início ____:____	Término ____:____					
Nome (Iniciais)	Sexo	Idade	Est.Civ	Escol	Área	Nível	Tempo serviço

III – Síntese da Etapa I – Macrodiagnóstico

- a) Aplicação do IA_QVT nas 24 unidades de ensino: O instrumento é constituído por cinco fatores: Condições de Trabalho; Organização do Trabalho; Relações Socioprofissionais; Reconhecimento e Crescimento Profissional e Elo Trabalho Vida-Social.
- b) Participaram 472 professores, 89,2% (N=529). Os resultados desta etapa permitiram identificar um panorama global da percepção dos professores com relação à Qualidade de Vida no Trabalho, na rede municipal de ensino, que apresenta uma média de 6,63, indicando estar na dimensão Bem-Estar Dominante 74,58%(N=352), Zona de Transição 22,03%(N=104) e Mal-Estar Dominante 3,39%(16).
- c) Os fatores Trabalho Elo Vida-Social (6,89), Relações Socioprofissionais (7,44), Reconhecimento e Crescimento Profissional (7,19) e Condições de Trabalho (6,03) encontram-se na dimensão Promoção de Saúde, com predomínio de Bem-Estar Moderado no trabalho.
- d) O fator Organização do Trabalho (4,85) encontra-se na dimensão Estado de Alerta, com predomínio de Tendência Negativa na Zona de Transição. Itens: 5) Há cobrança de prazos

para o cumprimento de tarefas” (1,28); 57) “Na escola, existe forte cobrança por resultados” (2,79); e 47) “As normas para execução das tarefas são rígidas.” (3,53).

IV – Questões – Aprofundamento da compreensão dos resultados do IA_QVT

- a) Fale-me de um dia de trabalho típico seu na escola.
- b) Como você descreve a organização do trabalho na escola? (p. ex. as cobranças por resultados, as cobranças de prazos para cumprimento das tarefas, as normas para execução das tarefas) Quais são as dificuldades nesse aspecto? Como você lida com essas questões?
- c) Que avaliação você faz das condições de trabalho na escola? (p. ex. espaço físico, o local de trabalho, o material, equipamentos, mobiliários existentes, temperatura ambiente e o acesso à escola p/ quem atua na área rural) Nesse sentido, quais são as dificuldades que você enfrenta e como lida com a situação?
- d) Como você avalia o reconhecimento e as oportunidades de crescimento profissional no seu trabalho na rede municipal? Qual é a importância desse aspecto? Como você lida com essa situação?
- e) Como você avalia o relacionamento socioprofissional na escola, entre diretor, especialistas, funcionários, pais e alunos? (liberdade de expressão, comunicação com os colegas, comunicação com o diretor da escola, comunicação com o especialista e funcionários, conflito no local de trabalho). Nesse sentido, quais as dificuldades encontradas e como lida com essas questões.

V - Sugestões para possíveis mudanças no contexto de trabalho

- a) Caso você fosse o Diretor da escola, Secretário de Educação ou Prefeito, o que você mudaria para melhorar o trabalho dos professores?

VI - Encerramento da Entrevista

- a) dúvidas;
- b) sugestões;
- c) agradecimento.

Anexo 4

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, matrícula xxxxxxxxxx, participante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social do Trabalho e das Organizações, modalidade mestrado *stricto sensu*, no período de agosto/2008 a julho/2010, junto ao Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília, solicito autorização para desenvolver pesquisa, objetivo de minha dissertação, junto a funcionários desta instituição de ensino, xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, cujo escopo inclui, nesta atividade, entrevistas individuais semiestruturadas com gravação em áudio.

Em decorrência da utilização dessas informações, comprometo-me a:

- a) preservar o nome dos pesquisados;
- b) não citar no Relatório Final e Apresentações o nome desta instituição;
- c) disponibilizar os dados apurados e o relatório de pesquisa à direção da unidade após a conclusão.

E assim, firmo o presente termo em 2 (duas) vias de igual teor, para um só efeito, na presença das testemunhas abaixo, ficando uma via em meu poder, e outra em poder da diretora.

Unai, de abril de 2010
(local e data)

(assinatura da pesquisadora/requisitante)

(assinatura do (a) diretor(a)/instituição autorizante)

Anexo 5

TERMO DE CONSENTIMENTO

Esta é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo identificar as representações de professores da Rede Pública Municipal de Educação de Unaí, sobre as vivências de Bem-Estar, Mal-Estar e a Qualidade de Vida no Trabalho. Trata-se de atividade referente à pesquisa de Mestrado do Departamento de Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações - PSTO - do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

Para a realização desta pesquisa, gostaríamos de contar com a sua colaboração, por meio de participação nesta entrevista. Contudo, trata-se de um ato voluntário; você tem total liberdade para abster-se de fornecer as informações solicitadas pelo pesquisador ou para encerrar a entrevista a qualquer momento.

Neste sentido, pedimos que expresse o que pensa da maneira mais coerente e clara possível. Todas as informações são confidenciais, e não existem respostas consideradas certas ou erradas.

Para a presente pesquisa, salienta-se a garantia do anonimato de todos os participantes. Dessa forma, solicitamos sua autorização para gravação da presente entrevista em áudio, assim como para apresentar os resultados no estudo acima referido. Caso deseje conhecer os resultados deste trabalho, queira, por gentileza, contatar a responsável abaixo identificada.

Desde já, agradecemos sua colaboração.

Neuzani das Graças Soares Branquinho
Mestranda em PSTO - UnB/IP
neuzanib@unb.br
Fone xxxxxxxxxxxx

Certifico haver lido o conteúdo acima descrito e compreender que os dados serão mantidos em sigilo e que estou participando voluntariamente. Pela presente, dou meu consentimento para participar do estudo e para a publicação dos resultados.

Unaí, de abril de 2010.

Assinatura do participante

Neuzani das Graças Soares Branquinho – Pesquisadora responsável

Anexo 6

Resultados do Censo Escolar 2009 - Educacenso

MINAS GERAIS

Município	Dependência	Matrícula Inicial																	
		Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	Educação de Jovens e Adultos –EJA (presencial)		EJA (semipresencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental ^{1,2}	Médio ²	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}	EJA Médio ^{1,2}
UNAI	Estadual	0	0	2.904	2.802	3.750	188	92	423	345	455	0	0	32	13	10	0	0	1
	Municipal	457	1.403	2.782	2.503	0	0	728	0	0	0	2	7	21	9	0	0	9	0
	Privada	119	314	736	545	434	442	0	0	0	0	27	20	90	0	0	2	63	0
	Total	576	1.717	6.422	5.850	4.184	630	820	423	345	455	29	27	143	22	10	2	72	1

¹Não estão incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos **Semipresencial**

²Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

■ [Fale Conosco](#) ■ [Dúvidas sobre Arquivos](#) ■ [Mapa do Site](#)

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep - CEP: 70340-909 Brasília – DF



Anexo 7

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Resultados e Metas

formForm

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:

Escola

UF:

MG

Indicador:

Ideb

Rede de ensino:

Municipal

Série / Ano:

Todas

4ª série / 5º ano

Escola ↕	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EM ADELIA RODRIGUES MARQUES			4.7			5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
EM DR ISRAEL PINHEIRO	4.4	4.0	4.9	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
EM EVA MARIA VIEIRA			4.2			4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	5.9
EM N SRA DE FATIMA			4.8			5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
EM PE JOSE DE ANCHIETA			4.8			5.1	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4
EM PROFA GLORIA MOREIRA	4.8	4.8	5.3	4.9	5.2	5.6	5.9	6.1	6.3	6.6	6.8
EM PROFA JOVELMIRA J VASCONCELOS	3.9	4.2	4.5	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1
EM STO ANTONIO			3.7			3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
EM TEODORO CAMPOS	4.2	4.3	4.9	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3
EM TOMAZ PINTO DA SILVA	3.6	4.2	3.8	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9



Anexo 8

Ministério da Educação

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB - Resultados e Metas

formForm

Parâmetros da Pesquisa

Resultado:

Escola

UF:

MG

Indicador:

Ideb

Rede de ensino:

Municipal

Série / Ano:

Todas

8ª série / 9º ano

Escola ↕	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
EM ADELIA RODRIGUES MARQUES			3.3			3.5	3.8	4.1	4.3	4.6	4.9
EM DR ISRAEL PINHEIRO	4.1	3.4	3.9	4.1	4.3	4.5	4.9	5.3	5.5	5.8	6.0
EM EVA MARIA VIEIRA			4.3			4.4	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
EM N SRA DE FATIMA			3.6			3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1
EM PE JOSE DE ANCHIETA			3.4			3.6	3.9	4.2	4.4	4.7	5.0
EM PROFA GLORIA MOREIRA	3.8	4.2	4.4	3.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
EM PROFA JOVELMIRA JVASCONCELOS	3.2	3.8	3.5	3.3	3.4	3.7	4.1	4.5	4.7	5.0	5.3
EM TEODORO CAMPOS	3.4	4.3	4.6	3.5	3.6	3.9	4.3	4.7	4.9	5.2	5.4
EM TOMAZ PINTO DA SILVA	4.5	3.3	4.0	4.5	4.7	4.9	5.3	5.7	5.9	6.1	6.3