

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

FERNANDA PIRES BERTUOL

QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE LICENCIATURAS

CURITIBA

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

FERNANDA PIRES BERTUOL

QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE LICENCIATURAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-PR, linha de pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Pura Lúcia Oliver Martins.

CURITIBA

2007

AGRADECIMENTOS

A DEUS pela vida.

À minha família pela valiosa convivência.

Em especial, à minha mãe Maria Inez pela amizade, força e dedicação, ao meu avô Ferminio e à minha avó Onira pelo inigualável carinho e acolhimento, à minha madrinha Jandira por ser uma segunda mãe e pelo generoso incentivo, à minha irmã Carolina pelo seu amor e pela confiança, e à minha prima Ana Paula pela motivada e genuína ajuda.

Ao Maurício pelo seu amor, pela maravilhosa relação construída, pela grande ajuda prestada e por acreditar; e à sua família, por ser também a minha.

Aos meus fiéis companheiros de trabalho: Roberta e Walter pelo espírito de equipe, pelo constante crescimento e pelas nossas conquistas iniciadas, e Larissa, pela mesma participação e, especialmente, pela disposição e verdadeira amizade.

À Prof.^a Dr.^a Pura Lúcia Oliver Martins pela orientação, pelo apoio e pela agradável convivência.

À equipe pedagógica do Mestrado pelo conhecimento socializado e pelo valor humano de seu trabalho, juntamente à secretaria do curso pela prestatividade e gentileza.

A CAPES pelo auxílio à conclusão do curso e pela disponibilidade de ricas produções científicas.

E à Pontifícia Universidade Católica do Paraná pela oportunidade de três graduações.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	5
LISTA DE QUADROS.....	6
LISTA DE GRÁFICOS.....	7
LISTA DE FIGURAS.....	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
1. APRESENTAÇÃO.....	11
2. O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA QUALIDADE DE VIDA.....	17
2.1. Subjetividade e Complexidade na Concepção de Qualidade de Vida.....	24
2.2. Trabalho, Educação e Qualidade de Vida.....	31
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA, QUALIDADE DE VIDA E LICENCIATURAS.....	42
4. A PESQUISA.....	49
4.1. Sujeitos da Pesquisa.....	50
4.2. Etapas de Desenvolvimento.....	52
4.3. Instrumento de Coleta de Dados.....	54
5. QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE LICENCIATURAS: A RELEVÂNCIA DA <i>PRÁXIS</i>	58
5.1. Características Gerais dos Sujeitos da Pesquisa.....	58
5.2. A Qualidade de Vida dos Professores de Licenciaturas.....	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90
APÊNDICE.....	95
ANEXOS.....	105

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES.....	60
TABELA 2 – CLASSIFICAÇÃO DAS NOTAS DE QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES.....	61
TABELA 3 – ESCALA DECRESCENTE DE ASPECTOS AVALIADOS COM AS MENORES NOTAS DOS SETE PROFESSORES QUE APRESENTARAM AS MENORES NOTAS INDIVIDUAIS.....	68
TABELA 4 – ESCALA DECRESCENTE DAS DIMENSÕES CONSIDERADAS PELOS PROFESSORES NA SUA CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.....	75
TABELA 5 - CINCO MELHORES E PIORES NOTAS INDIVIDUAIS RELACIONADAS ÀS SITUAÇÕES HABITUAIS DE REFLEXÃO E À CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA.....	77

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – RELAÇÃO COMPLEXA DE ASPECTOS COMPONENTES DA QUALIDADE DE VIDA.....	29
QUADRO 2 – REPRESENTAÇÕES DOS ASPECTOS COMPONENTES DA QUALIDADE DE VIDA.....	30
QUADRO 3 – OBJETIVOS, RECURSOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	55
QUADRO 4 – CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO.....	56
QUADRO 5 – PRINCIPAIS ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	59
QUADRO 6 – REPRESENTAÇÕES DOS PONTOS E DAS NOTAS.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES BIOLÓGICOS/FÍSICOS.....	62
GRÁFICO 2 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES PSICOLÓGICOS/AFETIVOS.....	63
GRÁFICO 3 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES CULTURAIS/COGNITIVOS.....	65
GRÁFICO 4 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES SOCIAIS/ECONÔMICOS/LABORAIS.....	66
GRÁFICO 5 – RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS DE VIDA E NECESSIDADES PARA MELHOR QUALIDADE DE VIDA.....	71

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – ESQUEMA DA PRÁXIS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA.....	87
FIGURA 2 – VISÃO DE MUNDO E FATOR MOTIVAÇÃO.....	88

RESUMO

QUALIDADE DE VIDA DE PROFESSORES DE LICENCIATURAS. O presente estudo objetivou avaliar a real qualidade de vida dos professores de licenciaturas, relacionando-a com sua concepção sobre o assunto, suas condições e seus estilos de vida. Para isso, partiu da compreensão desses profissionais como sujeitos e atores sociais e teve seu aporte teórico nas idéias desenvolvidas por Antônio Gramsci, Maurice Merleau-Ponty, Wagner Wey Moreira, Maria Isabel da Cunha, Antonio Álvaro Soares Zuin, e Edgar Morin. O instrumento de pesquisa, adaptado do WHOQOL – 100, foi aplicado a 50 professores dos cursos de licenciatura em Educação Física, Pedagogia, Biologia e Filosofia, de uma universidade particular e outra pública, localizadas em Curitiba, no Paraná. A relação entre a sua real qualidade de vida e sua concepção sobre este assunto se tornou ponto central de análise e discussão, a partir de uma pesquisa qualitativa, que utilizou-se de um questionário composto por questões abertas, fechadas e de múltipla escolha. O resultado geral da avaliação de desse grupo pesquisado foi expresso pela nota 7,1, classificando a sua qualidade de vida como razoável. A análise de tal comprometimento foi viabilizada pela disposição dos resultados, por tipo de pergunta, nas categorias de fatores biológicos/físicos, psicológicos/afetivos, culturais/cognitivos e sociais/econômicos/laborais, destacando-se a boa qualificação desta última categoria, em contraponto com as outras, cujos aspectos foram classificados como razoáveis. O contexto em que a qualidade de vida desses professores foi analisada evidenciou a influência das demandas sociais ao seu trabalho, das exigências da própria prática pedagógica e, positivamente, do valor atribuído ao produto da ação docente, justificando a boa classificação dos fatores sociais, econômicos e laborais. Tendo em vista o potencial dos conceitos sobre o assunto para transformações necessárias e seu processo de construção, foram verificadas as situações mais comuns de reflexão dos professores com as menores médias, apontando para sua tendência de refletir frente a situações de conflito e problemas. Com isso, revela-se a importância *práxis* para a mudança desse quadro. Frente à mesma compreensão, as classificações atribuídas à sua qualidade de vida foram confrontadas aos seus conceitos, demonstrando uma relação de reciprocidade entre estes dois aspectos. Significativamente, o estudo salientou que a reestruturação de suas concepções pode subsidiar a melhoria da sua qualidade de vida. Contudo, algumas ações são indicadas aos professores para melhoria da sua qualidade de vida e às Instituições de Ensino Superior, com a mesma finalidade, tendo em vista que a repercussão desse cuidado se expande aos alunos, à própria instituição e à sociedade.

Palavras-chave: Qualidade de Vida, Prática Pedagógica, Formação de Professores, Cultura, Ensino Superior.

ABSTRACT

QUALITY OF LIFE OF COLLEGE PROFESSORS. The objective of this study is to evaluate the real quality of life of college professors in comparison to their own conception on the subject, their lifestyles and life conditions. Therefore these professionals themselves are considered the subjects as well as the social actors. The ideas and concepts developed by Antônio Gramsci, Maurice Merleau-Ponty, Wagner Wey Moreira, Maria Isabel da Cunha, Antonio Álvaro Soares Zuin and Edgar Morin provide the theoretical support. The research instrument, modified from WHOQOL – 100, is applied to 50 professors of Physical Education, Pedagogy, Biology and Philosophy undergraduate courses offered by one particular and one public University, in Curitiba, Paraná. The relations between the results obtained of professors' real quality of life and their own conception about the subject was the main point of analysis and discussion. The present study is based on a qualitative research through a set of questions. This questionnaire is constituted by open, close and multiple choice questions. The average grade is 7.1 considered a "fair quality of life". This analysis takes under consideration the answers arranged by categories: biological/physical, psychological/affective, cultural/cognitive and social/economical/work, pointing out a good score in the latter category opposing to the former, classified as fair. The analyzed aspects emphasizes the influence of social demands in professors work, demands of pedagogic practices and, positively, the attributed value to teaching product. These facts justified the good scores on social, economic and work factors. Considering the potencial of concepts about the subject for necessary transformations and their construction process, the most common situations with the lowest averages were verified. The results point out a tendency to consider problem and conflict issues. The importance of the *praxis* is considered to the improvement of this reality. A reciprocity relation between professors conception and the results of their real quality of life was observed. The study indicates that the re-construction of their conception can provide improvement to the quality of life. Further, some suggestions are presented to Higher Education Institutions and faculty to attain a better quality of life, that certainly will be shared with students, other Institutions and Society.

Key-words: Quality of Life, Pedagogical practices, Faculty development, Culture, Higher education teaching.

1 APRESENTAÇÃO

Olhando de maneira crítica e otimista para a nossa sociedade capitalista, em um momento de transição paradigmática, no qual as pessoas começam uma busca pela 'qualidade', mesmo mantendo hábitos contraditórios, fui motivada a cursar Educação Física. Visualizei a possibilidade de uma educação que, antes de tudo, entendesse o ser humano na sua unidade corpo-mente para, então, dirigir-se a uma aprendizagem humana e humanizante, potencializada à construção de teorias e práticas condizentes entre si, isto é, para melhor atender às necessidades sociais referentes à qualidade de vida.

Em 2000, visando conhecer essas necessidades, realizei um trabalho com a comunidade da Vila Bairro Morato, em Guaraqueçaba, no Paraná. Elaborei um projeto com alguns objetivos e um plano de atividades para atingi-los, tendo a missão de 'promover' a qualidade de vida, no sentido de gerá-la ou ocasioná-la.

Ao me deparar com aquela realidade e tentar ocasionar alguma transformação, percebi que, primeiramente, precisava conhecer as formas de interação das pessoas, seus valores, o que conhecem e como conhecem para, a partir daí, elaborar os objetivos e as atividades específicas do projeto. Nesse percurso, ficou evidente que jamais poderia 'promover' a qualidade de vida, no referido sentido, pois sua promoção depende de uma série de fatores psicológicos, biológicos, ambientais, históricos, econômicos e culturais.

Cheguei à conclusão de que a teoria que me guiava não tinha sido suficiente para me fazer entender aquelas pessoas em sua integridade e seu contexto. Pelo contrário, como marca da nossa cultura, carreguei comigo um apriorismo ao ter a pretensão de 'promover' a qualidade de vida, no sentido de gerar ou ocasionar, e não de promover no sentido de melhorá-la ou potencializá-la.

A experiência foi riquíssima, aprendi com a comunidade, bem como ela aprendeu com as interações proporcionadas pelas atividades propostas; ao mesmo tempo em que a conhecia, desenvolvia a programação. Isso caracterizou um dinamismo eficiente ao trabalho, que conjugava os objetivos do projeto aos objetivos dos participantes.

Em 2001, me formei e, estimulada a prosseguir no mesmo caminho que trilhei durante a graduação, iniciei um estudo metuculoso procurando entender o que estimula e subsidia as pessoas a buscarem melhor qualidade de vida. Então, confrontei várias literaturas com a minha experiência em Guaraqueçaba, chegando a uma interação de diversos fatores e integrando-os na reconstrução do projeto.

O projeto reconstruído era um programa de, aproximadamente, seis meses de duração, que se propunha a abordar alguns temas, estando cada um intrinsecamente ligado aos outros, contextualizando a qualidade de vida. No intuito da sua realização, passei a oferecê-lo a vários tipos de instituições, direcionado-o aos seus colaboradores. O projeto era recebido, ora com desinteresse, ora com um interesse fragmentador: os representantes dos setores institucionais contatados solicitavam um trabalho pontual que, na maioria das vezes, se referia a um dos doze temas do contexto sugerido, o qual deveria ser organizado em 'uma palestra de, no máximo, duas horas', reduzindo ou quase inviabilizando a oportunidade de uma intervenção efetiva.

Esse tipo de escolha dos profissionais responsáveis pela gestão de pessoas, pela responsabilidade social ou pelos setores de saúde, meio ambiente e segurança, nas diversas instituições de trabalho, possível e provavelmente, reflete uma visão fragmentada e utilitarista sobre a qualidade de vida e sua relação com a produtividade institucional. Trata-se de uma perspectiva que impede a compreensão do contexto e da complexidade das relações, nos quais cada pessoa, situação ou conhecimento está envolvido. Sendo assim, fica muito difícil, senão impossível, valorizar qualquer coisa que represente o contrário e que, neste caso, pode se tratar da produtividade profissional atrelada à qualidade de vida individual.

Em um encontro da Associação Paranaense de Qualidade de Vida (ABQV-PR), a diretora administrativa de um determinado hospital psiquiátrico da Saúde pública do Paraná se interessou pelo projeto e apoiou sua implementação, direcionando-o à equipe administrativa desse hospital. O projeto teve outra repercussão em comparação ao anterior devido à construção coletiva do conhecimento, mesmo tendo alguns temas como eixo principal. Porém, como tudo isso aconteceu em época de eleições político-partidárias, na mudança de governo, foram interrompidos alguns trabalhos que estavam em andamento, dentre os quais

estava o que eu coordenava no hospital, para a instalação de outros conforme o interesse dos políticos eleitos.

Com a construção dessa experiência, verifiquei a necessidade de maior autonomia ao desenvolvimento do meu trabalho. Para tanto, precisaria abrir uma instituição própria com ou sem fins lucrativos. Primeiramente, pensei em uma Organização Não-Governamental (ONG). Porém, na busca de maiores informações sobre o financiamento a projetos, me deparei com restrições provenientes de um preconceito de algumas instituições que indicavam sua preferência por empresas prestadoras de serviços.

Relacionei essa preferência ao histórico de alguns diálogos com profissionais que gerenciam ONGs e outros que acompanham sua abertura e fiscalizam suas atividades. O que acontece é que é muito comum a abertura de ONGs a partir da união de pessoas conhecidas entre si, porém insatisfeitas financeira e/ou profissionalmente, que visualizam na ONG uma possibilidade de mudança. No entanto, nem sempre apresentam objetivos profissionais em comum. Assim, muitas ONGs apresentam produtos demasiadamente diversificados, demarcando uma imagem de *laissez-faire*, ou seja, de instituições que fazem de tudo um pouco, caindo em descrédito no mercado.

Tendo o objetivo de assegurar a realização do meu trabalho voltado à qualidade de vida das pessoas, em 2003, abri a empresa Movimento Temático – Educação para a Qualidade de Vida Ltda., amparando jurídica e burocraticamente as propostas pedagógicas não-curriculares, isto é, programas de educação e mobilização de pessoas para a melhoria da sua qualidade de vida. O nome foi criteriosamente escolhido: *movimento* entendido como vida e vida como oportunidade de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento; *temático* porque de todo movimento nasce um conhecimento e de todo conhecimento, um novo movimento, caracterizando uma continuidade. O nome pretende uma representação do sentido da expressão *práxis*: ponto central dos objetivos da empresa, tomada a compreensão de que "práxis, em grego significa literalmente ação". Desta forma a "pedagogia da práxis" pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. Ela radica uma antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo" (GADOTTI, 2000, p. 30).

Também, fui buscar alguns conhecimentos que pudessem facilitar minha prática, cursando a especialização em Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem, em 2004, a qual ampliou meu entendimento acerca dos conhecimentos que podem subsidiar uma vida de qualidade, confirmando a inexistência de um 'método mais eficiente' para gerá-la ou ocasioná-la, pois um só método jamais se aplica a uma pessoa pelo fato da complexidade humana, quanto mais a um grupo delas.

Contudo, tendo em vista o insistente discurso social sobre a qualidade de vida que aponta para o tema como um ideal e uma necessidade emergente, ao mesmo tempo em que as pessoas não apresentam uma concepção maior a seu respeito, resolvi adentrar ao mestrado em Educação, preocupada especialmente com a qualidade de vida dos professores e buscando respostas para as seguintes questões: qual a influência da cultura social predominante na qualidade de vida? O que é qualidade de vida e que conhecimentos podem subsidiar sua conquista? O que os professores universitários, sendo atores sociais, entendem por qualidade de vida e como está a sua qualidade de vida? Que avaliação esses professores fazem da sua própria qualidade de vida e que necessidades expressam? No seu cotidiano de trabalho, eles contam com esses conhecimentos? Como as Instituições de Ensino Superior poderiam contribuir para a qualidade de vida dos seus docentes e, conseqüentemente, da sociedade?

Partindo do pressuposto de que a qualidade de vida do professor é condição primordial para o seu trabalho, o presente estudo toma como objeto a qualidade de vida do professor de licenciatura, enquanto sujeito e ator social, que expressa as mesmas necessidades sociais relativas à qualidade de vida e, ao mesmo tempo, é duplamente exigido: por ser responsável pelo atendimento às diversas demandas sociais e pela sua atribuição de formador docente.

O objetivo geral do estudo foi avaliar a qualidade de vida de professores de quatro cursos de licenciatura, influente na sua prática pedagógica, considerando sua concepção sobre o tema, suas condições e seus estilos de vida. A relação entre essa concepção e os resultados da avaliação da sua qualidade de vida foi o ponto central de análise e discussão, a partir de uma pesquisa qualitativa, que utilizou-se de um questionário como instrumento de coleta de dados.

O desenvolvimento do referido objetivo geral desdobrou-se em três objetivos específicos, quais sejam: a) avaliação da qualidade de vida dos professores participantes, em interface com sua concepção sobre o tema; b) verificação das propostas das instituições participantes voltadas à melhoria da qualidade de vida dos seus professores; c) discussão sobre a relevância da qualidade de vida dos professores à sua prática pedagógica e à filosofia e às ações das Instituições do Ensino Superior, acompanhada de sugestões para melhorias.

Para elaborar as análises desse estudo, tomo como aporte teórico a cultura social como determinante de paradigmas e políticas, que aliam trabalho e educação, analisada e discutida por Gramsci; a industrialização da cultura, por Antonio Álvares Soares Zuin; a construção da subjetividade, por Merleau-Ponty; o pensamento complexo e o conhecimento pertinente, por Edgar Morin; a complexidade inerente à qualidade de vida, por Wagner Moreira; e a prática pedagógica do bom professor, por Isabel Cunha.

Em suma, a dissertação está estruturada em seis capítulos. No Capítulo 1, realizo uma breve apresentação das principais características do presente estudo e do meu histórico, cujos aspectos profissionais são indissociáveis dos pessoais. No Capítulo 2, discuto a influência sociocultural na qualidade de vida, a subjetividade e a complexidade inerente à sua concepção, bem como a sua construção no âmbito do trabalho e da educação, partindo da sua contextualização histórica. No Capítulo 3, a relação existente entre a prática pedagógica e a qualidade de vida do professor é trazida ao campo de análise e são indicados quatro cursos de licenciaturas, os quais oferecem maior possibilidade para uma formação profissional que integre, direta ou indiretamente, a qualidade de vida à sua estrutura curricular. No Capítulo 4, apresento os sujeitos da pesquisa, o critério para sua escolha, as etapas de desenvolvimento do estudo e o instrumento para a coleta de dados. Os resultados do estudo, ou seja, a qualidade de vida dos professores de licenciaturas é discutida no Capítulo 5, apontando para a relevância da *práxis* neste contexto. Fechando a discussão desdobrada nos capítulos anteriores, o Capítulo 6 é destinado às considerações finais mediante uma síntese de todo o trabalho realizado.

Quanto ao projeto referido anteriormente, está sempre em constante construção, procurando caminhar conforme se objetiva fazer a ciência atual: dinâmica e relativamente a cada situação, compreendendo os fenômenos como relações em seu contexto, sem determinismos, reducionismos ou verdades absolutas.

O conhecimento é entendido como produto de uma construção histórica e social, na interação do sujeito com o objeto. É um sistema complexo, que só pode ser definido em função do todo: tanto em função do meio onde se insere, quanto em função dos sistemas menores que o compõem (GARCIA, 2002).

Por fim, no Apêndice desse trabalho, faço um relato sucinto de uma experiência que pode abrir caminhos para estudos e ações de educação para a qualidade de vida, beneficiando diretamente professores, alunos e instituições de ensino, pois se reporta a uma prática educativa preocupada com a melhoria da qualidade de vida dos profissionais da Educação. Essa prática foi uma pesquisa-ação, realizada em 2005, com um grupo de coordenadores e auxiliares administrativos de uma escola de Curitiba, por uma equipe interdisciplinar (composta pelas áreas de educação, administração, artes e psicologia), na qual cada momento, cada movimento intencional, direcionado à reconstrução de aspectos da qualidade de vida, abriu caminhos para uma educação apta a transformações qualitativas.

É importante registrar que esse estudo não se limita à apresentação e discussão de resultados obtidos através do questionário, mas procura, com base nos autores consultados, analisar os resultados explicando o âmbito e as relações histórico-sociais em que a qualidade de vida dos sujeitos é construída.

2 O CONTEXTO SOCIOCULTURAL DA QUALIDADE DE VIDA

A qualidade de vida é construída histórica e socialmente, porém, é perceptível a forma peculiar pela qual cada sujeito a constrói e manifesta, atribuindo grande parcela de subjetividade a ela. Ao mesmo tempo em que a qualidade de vida, própria de cada sujeito, encontra subsídios no paradigma social predominantemente atuante, ela também subsidia a reconstrução desse paradigma, ao passo em que a sua diversidade de formas interage, integrando o seu caráter de subjetividade ao contexto sociocultural.

Assim, o discurso acerca da qualidade de vida inscreve-se no campo paradigmático predominante na sociedade, o que justifica a importância da compreensão sobre alguns pontos do percurso histórico de construção do atual pensamento que orienta o estilo de vida das pessoas. Entretanto, esse modelo social pode tanto determinar condicionantes a serem seguidos sistematicamente, quanto estimular questionamentos a seu respeito, mobilizando no sujeito uma consciência capaz de gerar ações em direção à sua superação.

Nessa perspectiva, é importante considerar a relação do pensamento atual com o paradigma newtoniano-cartesiano, o qual tem sua sustentação teórica na mecânica clássica e no método analítico e, ainda atualmente, repercute na fragmentação do entendimento humano acerca do mundo e do próprio ser humano, ao compreender separadamente matéria e espírito e ao desconsiderar a subjetividade na “ciência que se faz confiável”.

Entretanto, mesmo após as revoluções científicas do Século XX terem impulsionado profundas transformações culturais e o início de uma revolução epistemológica, no presente, esse dualismo é consagrado no desenvolvimento científico que desconsidera a subjetividade, na supervalorização dos processos racionais, nas estruturas curriculares de ensino que compartimentam o saber em disciplinas desligadas, no tecnicismo presente nos diversos campos de trabalho, na reprodução de conhecimentos e, principalmente, da própria cultura social veiculada pelos mais diversos meios de comunicação.

A propósito, Moreira (2001, p. 15) lembra que:

o Século XX foi considerado um século de progressos, de desenvolvimentos, de grandes descobertas, mas, ao mesmo tempo, foi um século de convulsões, de horrores, de holocausto, de guerras mundiais. O desenvolvimento trouxe consigo o subdesenvolvimento; o progresso foi experimentado e, com ele, as regressões. Vivenciou-se, nesse período, o verdadeiro significado de crise, quando os perigos conviveram com as oportunidades de mudança (MOREIRA, 2001, p. 15).

Nesse período, a classe trabalhadora não acompanhou a velocidade em que se desdobrou o processo de todo o avanço tecnológico. O trabalho humano foi substituído, em grande escala, pelo trabalho mecânico e reduzido à mera operação das máquinas, acirrando a diferença entre as classes, demarcando um crítico período de desemprego, miséria, violência e, com o aumento da produção industrial, agravando a devastação ambiental.

Nas palavras de Moreira (2001, p. 32),

a civilização ocidental fez progressos gigantescos no desenvolvimento das máquinas e técnicas para produção industrial, captando quantidades enormes de energia, e tornando acessível uma variedade assustadora de bens de consumo. Mas, avanços extraordinários também geram campos de 'cegueira'. Não se trata apenas de relembrar os modos em que essa civilização se apresenta como verdadeira 'barbárie', dando vida a pesadelos que em épocas anteriores seriam inimagináveis: devastação ambiental, ritmos de trabalho alucinantes, os usos da fome como engenharia política, guerras atômicas, genocídios e desenvolvimento dos meios para extinção da vida no planeta. Trata-se também de apontar para as cinzas de um processo. (MOREIRA, 2001, p. 32).

Se por um lado, a ciência subsidiou o respeitável desenvolvimento tecnológico, com todos os seus benefícios para a humanidade, por outro, a visão de mundo determinada pelo cientificismo contribuiu para o tecnicismo, para a construção de uma cultura utilitarista-imediatista que culmina em desigualdades sociais, em virtude de ideais burgueses de dominação da classe trabalhadora e da centralização do poder. Ainda se não bastasse tudo isso, os mais variados e sedutores veículos de informação se encarregam de disseminar essa cultura dominante, predisposta a condicionar os sujeitos à sua massificada reprodução.

Marin (2003, p. 16) afirma que:

a imposição dos implícitos associados à 'universalidade' da civilização e da cultura ocidental, veiculados por certas igrejas, escolas, meios de comunicação manipulados pela cultura dominante, se inscrevem na lógica da exclusão da

diversidade cultural. Esta exclusão se concebe como um instrumento da homogeneização e da estandardização cultural, buscando impor assim, um modelo único de sociedade, que se expressa nos diferentes rostos da globalização econômica e cultural do capitalismo.

A cultura representante dos interesses da classe dominante sobre a classe trabalhadora, principalmente, no que se refere aos condicionamentos à sua mão-de-obra, facultam o dualismo entre corpo e mente, entre emoção e razão, impondo valores sociais e formas superficiais de interação dos sujeitos, no que limita o seu diálogo.

O paradigma social predominantemente atuante está destinado a uma cultura puramente mercadológica do próprio sujeito, sendo o corpo configurado para produzir bens materiais. Ele se inscreve na estética transmitida pelos sedutores veículos de informação, que expressam interesses políticos e econômicos de uma minoria privilegiada, cujas mentes são da mesma minoria que encontra liberdade para criar e expressar seus valores.

A concepção materialista e mecanicista dessa abordagem valoriza os processos objetivos, mesuráveis, controláveis. Para ela, a subjetividade humana é considerada como uma ameaça à ordem, pois, contendo um potencial demasiado comunicativo, instaura-se sobre um plano abstrato e a manifestação de seus fenômenos é incerta, repleta de signos, símbolos e significados, que requerem processos, muitas vezes, demorados de interpretação, dificultando o necessário controle sobre sua realização e repercussão para a almejada ordem.

A sociedade, em todas as suas hierarquias de classes, está na “inércia” do antigo paradigma identificado por separar objetivo e subjetivo, mente e corpo, emoção e razão, abarcando sujeitos que apresentam uma concepção fragmentada de si mesmos e do mundo. Entretanto, frente à calamitosa consequência dos seus valores, as pessoas começam a demonstrar a necessidade de um paradigma unificador, integrador e contextualizador, acordando com o progresso da concepção científica que, desde o século passado, desdobra-se para a superação da neutralidade do sujeito em relação ao objeto e do empirismo que vislumbra a verdade absoluta.

Conforme Gramsci (1989, p. 38), “a unidade entre ciência e vida é uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; ela é uma relação mestre-aluno, uma relação entre filósofo e o ambiente no qual atua e de onde se extraem os problemas necessários para colocar e resolver: isto é, é a relação filosofia-história”.

Essa situação de impasse sustenta a atual fase de transição paradigmática, onde caminhamos para uma guinada qualitativa. Porém, sua efetivação à instância da *práxis* encontra limites em condutas, valores e hábitos dos sujeitos, que se contrapõem ao bem-estar comum, ou seja, ao bem-estar individual construído em consenso ao bem-estar sócio-ambiental.

Com efeito, os mesmos limites reportam-se, igualmente, à qualidade de vida dos sujeitos históricos e sociais, ou seja, a qualidade de vida de um sujeito encontra subsídios na qualidade de vida coletiva ou nas qualidades de outras vidas e vice-versa.

A referência se faz a um bem-estar preocupado em ser ético, que não é ‘adquirido conforme receitas’, as quais estão no auge da moda e que ditam ‘passo a passo’ o que cada sujeito deve fazer para ‘ter’ qualidade de vida, como por exemplo, ‘comer bem, fazer atividade física, acordar com o pé direito, dar bom dia às pessoas na rua, não guardar rancores’, dentre várias outras recomendações que facilmente lembramos pela cultura em comum.

A intenção não é de julgar a existência ou a qualidade da relação entre essas ações e a qualidade de vida, mas de criticar a sua ideologia que, na maioria das vezes, isenta a consciência da ação em si, em uma tentativa de pensar a qualidade de vida, como sugere Moreira (2001, p. 92), minimizando a importância do *ser*, da economia e do consumo, ao mesmo tempo em que se pretende levar em consideração o *ser* da felicidade e da saúde das pessoas, saúde esta dependente do ser saudável e do meio ambiente saudável.

Tal bem-estar requer uma visão qualitativa de mundo, que integre desejos, necessidades e interesses individuais à realidade social e ambiental; que seja motivo suficiente para gerar uma *práxis* comprometida com o seu próprio contexto, mas em uma dimensão maior; uma *práxis* que sustente uma vida mais saudável, produtiva e ética.

Jürgen Habermas (1989) afirma que a ética não se trataria de uma atividade puramente teórica e nem somente técnica, representada pelo trabalho produtivo, mas prática, representada pelo amor, por ideais de comunicação e por valores como a fraternidade entre os homens. Justamente, “nesse sentido, os valores imbricados nessa nova visão são valores inerentes a toda natureza viva, lembrando que a natureza e o eu são um só. Há que se construir as ciências da vida, em nossa maneira de ver, a responsável pela ética que irá balizar os valores das propostas de qualidade de vida” (MOREIRA, 2001, p. 19).

A conquista dessa qualidade de vida esbarra em obstáculos práticos e teóricos: a cultura dominante nos defere uma visão imediatista, utilitarista, compartimentada e, quanto mais ela cresce e se fortalece, mais nos predispomos a problemas nos âmbitos da saúde, da educação, do trabalho, do meio ambiente, da família e dos relacionamentos interpessoais de modo geral. A busca da qualidade de vida está reduzida a uma estética do corpo pelo corpo; a uma estética materialista, que coloca a unidade mente-corpo-mundo em segundo plano.

Assim, a qualidade de vida está inserida em um campo teórico fragmentado, expresso mediante os diversos veículos de informação, de forma a reafirmar os valores subjacentes à cultura dominante e a manter a alienação cultural, como um ‘círculo vicioso’, obviamente insuficiente para as práticas qualitativas, pois a cultura dominante acompanha a mesma velocidade da informação. Ou melhor, corriqueiramente, os meios de informação acompanham a cultura dominante e se incumbem da sua globalização.

Esse movimento linear de alienação, que não deixa espaço e nem tempo para a reflexão crítica da prática cotidiana, colocando a subjetividade humana à margem, alimenta uma rotina em prol das características e exigências do sistema econômico atual e da conseqüente globalização cultural. Manacorda (1991) comenta que a alienação se consolida no trabalho que é separado da manifestação de si mesmo. Quer dizer, no momento em que o produto do trabalho deixa de pertencer a quem o produziu e quando o homem passa a ser concebido como propriedade privada e explorado em sua unilateralidade para atingir sua máxima força produtiva, mas, debilitando e empobrecendo sua atividade, no que concerne à sua onilateralidade.

Para Marx (1983, p. 89), a partir do trabalho alienado,

(...) o homem não só produz sua relação com o objeto e o processo da produção, como homens estranhos e hostis; também produz a relação de outros homens com a produção e o produto dele, e a relação entre ele próprio e os demais homens. Tal como cria sua própria produção como uma perversão, uma punição, e o seu próprio produto como uma perda, como um produto que não lhe pertence, assim também cria a dominação do não-produtor sobre a produção e os produtos desta. Ao alienar sua própria atividade, ele outorga ao estranho uma atividade que não é dele.

Algumas questões se colocam, diante dessa rotina alienada e alienante: em que momento a reflexão sobre a própria qualidade de vida, terá espaço? Em que momento as pessoas irão analisar o meio ao qual pertencem, percebendo a invasão da lógica dominadora, imposta a este meio, condicionando a vida cotidiana individual e social?

O que se verifica é que se torna cada vez mais difícil incorporar uma postura reflexiva, crítica e apta a transformar tal realidade. No entanto, os limites biológicos, psicológicos e sociais do homem, intrinsecamente sintonizados, demarcam a necessidade de repensar os modos de vida e os motivos pelos quais são adotados, já que vivemos uma época em que a desigualdade social, a degradação do meio ambiente, as síndromes patológicas, as doenças ocupacionais e outros 'males do século' tornaram-se casos comuns, provenientes de uma crise de valores socioculturais.

A esse respeito Moreira (2001, p. 7) escreve:

O cidadão comum vê-se cada vez mais sobrecarregado de trabalho, de informações, esalfando-se em jornadas diárias repletas de eventos e afazeres. Não é o caso de assumir precipitadamente uma posição genérica contra essa modernidade. É fato, contudo, que a crescente intensidade da sobrecarga à qual as pessoas estão sendo submetidas tem sido acompanhada por estresse e doenças crônicas, entre as quais se destacam as lesões por esforços repetitivos, os problemas de coluna e a fadiga muscular. Por essas razões, é mais do que imprescindível repensar a qualidade de vida (MOREIRA, 2001, p. 7).

Porém, 'graças ao instinto de sobrevivência', mesmo que inconscientemente, parece que estamos longe de uma adaptação ao que nos distancia de uma vida saudável, sendo que o sofrimento representa uma ameaça à integridade e à vida humana. "Uma dimensão *material* físico-bio-química estabelece sinapses evolutivas e sutis, gerando contatos, conexões e conflitos de linguagens eco-sócio-culturais.

Essa dimensão material, que abarca o instintivo e o intelectual, cruza com uma dimensão *emocional* que não se esgota em seu caráter de suscetibilidade.” (MOREIRA, 2001, p. 78).

A preocupação das pessoas com os perigos que ameaçam a integridade da sua qualidade de vida é um forte indicador de abertura para uma reflexão profunda desses valores, pois o interesse, a necessidade e o desejo de bem-estar são emergentes. Na compreensão de Morin (2003, p. 75), “aquilo que porta o pior perigo traz também as melhores esperanças: é a própria mente humana, e é por isso que o problema da reforma do pensamento tornou-se vital”.

Um tempo-espaço nasce para a construção de um paradigma qualitativo, enquanto orientador de hábitos, costumes, crenças, formas de interagir no mundo e de conhecer mais solidárias, democráticas e éticas. “Indivíduo e sociedade existem mutuamente. A democracia favorece a relação rica e complexa *indivíduo/sociedade*, em que os indivíduos e a sociedade podem ajudar-se, desenvolver-se, regular-se e controlar-se mutuamente” (MORIN, 2003, p. 107).

Contudo, a cultura fomentada ao longo dos acontecimentos históricos e, atualmente, sustentada na globalização cultural conduz a sociedade a uma visão de mundo fragmentada, imediatista e utilitarista, fortemente influente no estilo de vida das pessoas, o qual apresenta-se caótico, ao nos reportamos à relação consumista do homem sobre o meio ambiente; ao que representa o tempo na vida das pessoas; às exigências e ao significado do trabalho; à falta de alternativas de lazer e à má administração do tempo livre; aos conflitos de relacionamento intra e interpessoal; aos problemas de saúde, geralmente, psicossomáticos; à dificuldade de solucionar problemas e administrar conflitos; ao fácil acesso à informação, em contraposição à dificuldade de incorporar conhecimentos; e à falta de motivação, criatividade, interesse e iniciativa, no que refere às atividades pessoais cotidianas.

O cenário sociocultural apresentado favoreceu a gênese do discurso sobre a qualidade de vida e a forma pela qual esse discurso é realizado pelo homem, pois “a cultura acumula em si o que é conservado, transmitido, apreendido, e comporta normas e princípios de aquisição” (MORIN, 2003, p. 52).

2.1. Subjetividade e Complexidade na Concepção de Qualidade de Vida

A expressão *qualidade de vida* está sendo cada vez mais disseminada pela grande maioria das pessoas, independente das suas diferenças entre classe social, nível de escolaridade, nacionalidade, cultura, traços genéticos, personalidade e do meio onde vivem. Porém, esse discurso ganha forças e torna-se generalizado no contexto do atual momento sociocultural. Gramsci (1989, p. 36) aponta para a importância do momento cultural na atividade prática (coletiva), considerando que:

Todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, ele pressupõe a obtenção de uma unidade “cultural-social pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, se solidificam na busca de um mesmo fim, sobre a base de uma idêntica e comum concepção do mundo (...). Já que assim ocorre, revela-se a importância da questão lingüística geral, isto é, da obtenção coletiva de um mesmo 'clima' cultural.

A expressão é conhecida mundialmente, mas seu significado é construído coletiva e subjetivamente. Por isso a definição de qualidade de vida não é consensual e objetiva, havendo uma tendência, imanente do senso comum, em seu significado ser compreendido com grau de equivalência ao conceito de saúde, instituído em 1986, pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e, atualmente, ser muito utilizado, de maneira que a qualidade de vida é comumente concebida como uma ‘situação de perfeito bem-estar físico, mental e social e não meramente a ausência de doença’.

Porém, ao tentar explicá-la pelo conceito de saúde, percebe-se uma insatisfação com tal conceito, enquanto representante do que se pretende e entende por qualidade de vida: as pessoas arriscam essa reprodução conceitual, mas, imediatamente, percebem que tal definição não dá conta de significar a relevância e abrangência da qualidade de vida; elas expressam a impressão de que está faltando alguma coisa capaz de dar-lhe o real sentido.

A tendência sociocultural em reproduzir o conceito de qualidade de vida está fundada no *hábitus*, compreendido “como um conjunto de esquemas generativos que presidem a escolha, ou seja, um sistema de classificação que antecede à ação” (BOURDIEU, 1975, p. 16). Partindo do pressuposto de que os hábitos são construídos socialmente conforme os acontecimentos históricos e se consolidam na

cultura social, subentende-se que o conhecimento sobre a qualidade de vida é objeto da atual indústria cultural, representada pelos diversos setores da sociedade globalizada, que disseminam a ideologia liberal e atribuem valor de mercadoria ao conhecimento, restringindo sua pertinência.

O conhecimento, na sociedade atual, está inscrito sob as égides da indústria cultural, a qual “exige a reprodução do chamado semiconhecimento (*Halbwissen*), da mentalidade do *ticket* – que é aquela mentalidade marcada pelo raciocínio estereotipado no qual prevalece uma visão de mundo dicotomizada –, do consciente coisificado” (ZUIN, 1999, p. 72).

Dessa maneira, o conhecimento sobre a qualidade de vida esbarra em barreiras, ficando às margens da informação e do senso comum, favorecendo a “cópia” de modelos de conceitos preexistentes, e não a produção pertinente dotada de historicidade, subjetividade e complexidade.

A complexidade inerente à qualidade de vida dificulta a construção do seu conceito. Além disso, o pensamento humano, contextualizado na ideologia de universalização da sociedade globalizada, tende à cultura de reprodução. Assim, no momento em que as pessoas não produzem sua concepção, não podem refletir sobre ela, trazendo-a para a consciência, de forma a relacionar e avaliar seus aspectos e projetar condições à formação de uma cultura pessoal e social que favoreça a sua promoção.

Conforme François Recanati (1981, p. 116), “a compreensão dos enunciados, longe de se reduzir à mera decodificação, é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo”. Tal consideração incita a mesma importância para a definição conceitual da qualidade de vida, como subsídio à construção de conhecimentos que lhes são pertinentes, aptos a referirem-se ao seu contexto, à sua complexidade, em sua concepção global, considerando suas múltiplas dimensões, compreendendo seus problemas e criando soluções conscientes.

Para muitos teóricos do assunto e em comum acordo com eles, sua definição está permeada de historicidade, complexidade e subjetividade. Devido a este aspecto, concebe-la não é impossível, mas um processo complexo. Na afirmação de Damineli (2000, p. 39), “qualidade de vida é um desses temas, de tão

amplo, qualquer opinião emitida a respeito está correta; todas as concepções dão conta de parte da verdade, mas nenhuma é tão abrangente que dê conta do todo.”

Auquier et. al (1997) entende que o conceito participa do senso comum, variando de um indivíduo para outro, quando atribui valor à sua própria vida, considerando as políticas públicas de assistência à sua saúde, suas limitações de funcionamento orgânico, expressas pela doença, e a repercussão dessas condições no seu convívio social. Enquanto que para Minayo et al. (p. 3, 2000), a “qualidade de vida é uma noção eminentemente humana, que tem sido aproximada ao grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental e à própria estética existencial.”

Já o Grupo de Qualidade de Vida – *The World Health Organization Quality of Life Group* – definiu qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (The WHOQOL Group, 1995).

O conceito de qualidade de vida, como uma produção humana, também expressa a situação de quem a realiza, pois, como pensavam Marx e Hegel, “há um prolongamento da vida humana na imanência dos produtos, de tal maneira que se parte da premissa de que há uma aproximação entre as tendências contraditórias objetivas e subjetivas. O sujeito reconhece no produto a extensão da sua subjetividade que, no entanto, não pode ser restrita àquela que foi observada antes da sua objetivação na produção. (ZUIN, 1999, p. 32-33).

Essa compreensão fortalece a referida importância da produção do conceito. Porém, uma produção é um conceito aberto à reflexão e à criação subjetivas, que respeitem a particularidade da dimensão histórico-social de cada sujeito debruçado sobre ela. “Neste sentido, o conhecimento é poder. Mas o problema é complexo, ainda por um outro aspecto: não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-lo geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo o indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações (...).” (GRAMSCI, 1989, p. 40)

No intuito de contribuir para um enunciado de qualidade de vida, que possa gerar interpretações aptas a fomentar a elaboração de conhecimentos a seu respeito, corroborando com a concepção do Grupo WHOQOL sobre qualidade de vida, parte-se do princípio de que o conceito está longe de ser sinônimo de saúde: a qualidade de vida abrange a saúde. O conceito de qualidade de vida não abarca somente o bem-estar biopsicosocial, mas a prática de *ser*; prática desdobrada em posturas, atitudes, atividades, hábitos e costumes, relativos a uma determinada fase de desenvolvimento humano.

Assim, a qualidade de vida pode ser definida como a cultura adotada ou construída por uma pessoa, que orienta sua prática de *ser* em relação à sua saúde. Uma boa qualidade de vida para uma pessoa adulta é verificada pelo maior grau de proximidade entre o bem-estar biopsicosocial e a prática consciente do *ser* saudável, pois, nesta fase de desenvolvimento humano, é sua a responsabilidade pelo próprio bem-estar.

Por cultura, no sentido da palavra alemã *Kultur*, definida pelo antropólogo inglês Edward Tylor (1971, p. 07), compreende-se “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. A cultura é construída socialmente pelo sujeito mediante mecanismos de aprendizagem que permitem a incorporação de pensamentos e condutas.

O conceito de qualidade de vida é uma expressão da subjetividade realizada na luta consciente do homem pela vida, ao ir de encontro à satisfação de seus anseios, trilhando um caminho com o qual interage, transformando-o e transformando-se.

No próprio instante em que me dedico aos meus projetos, a minhas ocupações, a meus amigos, a minhas recordações, posso fechar os olhos, estirar-me, escutar meu sangue que pulsa em meus ouvidos, fundir-me a um prazer ou a uma dor, encerrar-me nesta vida anônima que submete minha vida pessoal. Mas justamente porque pode fechar-se ao mundo, meu corpo é também aquilo que me abre ao mundo e nele me põe em situação. O movimento da existência em direção ao outro, em direção ao futuro, em direção ao mundo pode recomeçar, assim como um rio degela. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 227-228)

A subjetividade está imbricada no conceito de qualidade de vida, no entanto, ela, como cultura, constitui-se sobre um eixo apresentado objetivamente, composto pelos seguintes aspectos que contemplam a vida e a individualidade humana e que, atualmente, demonstram-se carentes: o relacionamento intra e interpessoal, o contexto atual, o meio ambiente, a complexidade, a problematização, a auto-motivação, a saúde, a família, o trabalho e a auto-organização.

“Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações” (GRAMSCI, 1989, p. 40). Todavia, os aspectos citados tratam-se de atividades, capacidades, habilidades e recursos a serem desenvolvidos integralmente e não, precisamente, de forma eqüitativa. Aspectos esses, que interagem com outros fatores que os contemplam, em uma relação de complexidade, como acontece em todas as relações de qualquer expressão de vida.

Complexus é ‘o que está ligado, o que está tecido’. Existe complexidade “quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2003, p. 38).

Os aspectos da qualidade de vida são interligados entre si, de forma que a qualidade de cada um está imbricada aos outros, determinando uma só qualidade, e a qualidade necessária a cada aspecto é relativa a cada sujeito. É por isso que a qualidade de vida é complexa e subjetiva, bem como são suas concepções, suas teorias e suas práticas.

A complexidade inerente à concepção de qualidade de vida pode ser melhor compreendida na relação de seus aspectos, presente no Quadro 1, sendo que a ordem de desenvolvimento desses aspectos varia de sujeito para sujeito.

QUADRO 1 – RELAÇÃO COMPLEXA DE ASPECTOS COMPONENTES DA QUALIDADE DE VIDA

ASPECTOS GERAIS	ASPECTOS ESPECÍFICOS			
Relacionamento Intrapessoal	Auto-conhecimento	Auto-confiança e Auto-estima	Individualidade Pessoal	Perspectivas e Objetivos de Vida
Relacionamento Interpessoal	Percepção e Expressão	Comunicação	Socialização e Interação	Liderança
Contexto Social	História e Cultura	Localização e População	Atualidades Q.V.	Condições e Hábitos de Vida
Meio Ambiente	Ecossistema	Biodiversidade	Recursos Naturais e Preservação	Unidade e Diversidade
Complexidade	Comportamento Humano	Complexidade	Conscientização	Ética
Solução de Problemas	Problematização	Visão Integral	Elaboração de Estratégias	Solução de Problemas
Auto-motivação	Paradigma pessoal	Dialética	Atenção e Sensibilização	Mobilização e Iniciativa
Saúde	Bem-estar Biopsicosocial	Desenvolvimento Humano	Alimentação, Lazer e Atividade Física	Prevenção
Trabalho	Valores e Empreendedorismo	Gestão e Desempenho	Qualidade e Produtividade	Avaliação e Resultados
Família	Afetividade	Relação Pais – Filhos	Lar e Família	Educação para a Expansão
Auto-suficiência	Capacidades e Habilidades	Criatividade	Organização e Administração	Autonomia
Qualidade de Vida	Planejamento	Desenvolvimento Pessoal	Política de Vida	Compromisso com a Vida

FONTE: A AUTORA

O sujeito que reflete continuamente sobre essa integridade de aspectos e os realiza conscientemente, com a finalidade de promover a sua qualidade de vida, está realizando-se como ser humano, pois são aspectos que compõem a sua integridade. É possível afirmar que a qualidade de vida é construída na interação do sujeito consigo mesmo, com os outros, com o meio e com o próprio conhecimento. Então, uma boa qualidade de vida tem sua gênese no próprio sujeito consciente de si mesmo, de si em relação aos outros, ao meio e ao próprio conhecimento, bem como aos referidos aspectos que compõem os âmbitos de interação desse sujeito.

Os aspectos da qualidade de vida apresentados no Quadro 1 foram assim ordenados para facilitar a sua compreensão, uma vez que, no Quadro 2, expressam seu sentido de conectividade e de progressão, em termos de complexidade, conforme as seguintes representações:

QUADRO 2 – REPRESENTAÇÕES DOS ASPECTOS COMPONENTES DA QUALIDADE DE VIDA

ASPECTO	REPRESENTAÇÃO
relacionamento intrapessoal	“eu”
relacionamento interpessoal	“eu com o outro”
contexto social	“eu com os outros no contexto social”
Meio ambiente	“eu com os outros no contexto social e integrante de um contexto maior: o meio ambiente”
complexidade	“minha compreensão acerca da complexidade de mim mesmo, do outro, do contexto social e do meio ambiente”
solução de problemas	“minha aptidão em solucionar problemas relativos às minhas interações”
auto-motivação	“minha auto-motivação pertinente à qualidade das minhas interações”
saúde	“minha saúde essencial à realização das minhas interações”
trabalho	“meu trabalho como condição à realização das minhas interações”
família	“minha família como extensão de resultados das minhas interações”
auto-suficiência	“minha tentativa de auto-suficiência em relação a minha própria qualidade de vida”
qualidade de vida	“minha qualidade de vida que, nas minhas interações, envolve o outro, o contexto social, o meio ambiente, transformando-se”

Essa forma de apresentação dos aspectos da qualidade de vida também poderá orientar trabalhos voltados à qualidade de vida ou mesmo sujeitos que intencionam uma reconstrução nesse âmbito.

2.2. Trabalho, Educação e Qualidade de Vida

Toda realização humana é realização social, permeada por condicionantes culturais. Desses condicionantes, destacam-se dois, que são significativos por gerarem limitações à qualidade de vida e relacionados entre si: a *ideologia de consumo* e *as formas de realização do trabalho na sociedade globalizada* [grifo meu].

A ideologia de consumo acarreta na acentuada reprodução das condições materiais de existência e no sentimento humano de contínua insaciedade, pois, “quando as relações sociais do capitalismo tardio consolidam sua superioridade, os indivíduos integrados possuem a certeza de que os desejos podem ser satisfeitos imediatamente no usufruto dos produtos simbólicos da indústria cultural. Evita-se aquele doloroso exercício de reflexão egóica que mediava a nossa intervenção na sociedade, muitas vezes em descompasso com o desejo de satisfação pulsional imediata” (ZUIN, 1999, p. 65).

E, as formas de realização do trabalho na sociedade globalizada, em prol da maior produtividade possível, tanto determinam a reprodução de bens de consumo em grande escala, quanto asseguram a acumulação de capital nas mãos da minoria burguesa, acirrando a desigualdade social e, assim, demarcando uma violência que se inicia como ideológica, avança para violência verbal e culmina em violência física.

No instante, “quando as pessoas se dessensibilizam em relação aos outros e em relação a si próprios, ou quando os objetos são construídos sem o objetivo de auxiliar a composição de uma vida melhor para todos, estamos diante de um sistema social, cujas relações favorecem um clima cultural favorável à reincidência da barbárie” (ZUIN, 1999, p. 71), a qual tem uma de suas vertentes na precariedade da qualidade de vida.

Contudo, um dos maiores agravantes à qualidade de vida do adulto é o trabalho realizado mediante condições de escassez de recursos materiais e humanos, de sobrecarga e fragmentação de tarefas, de relações interpessoais superficiais, de baixa remuneração, de falta de incentivo e reconhecimento a quem o realiza, sobretudo pelas instituições, e de exigências e cobranças excessivas. E, infelizmente, são nessas condições, consolidadas historicamente, que o trabalho é atualmente realizado por grande parte da sociedade.

Em toda a evolução dos processos de trabalho, independente das concepções históricas a seu respeito, o trabalhador sempre foi concebido como elemento 'útil' à produção e aos interesses políticos da classe dominante. Os variados modos de organização e valorização do trabalho e sua relação com outras atividades exerceram e exercem papel determinante na construção sociocultural da humanidade. Nas idéias dos autores marxistas, o trabalho é elaborado como princípio educativo, na crítica à economia política e na centração da educabilidade.

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda a magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento do *devenir*, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (GRAMSCI, 1991, p. 130)

De acordo com esse conceito, vale lembrar alguns acontecimentos que consolidaram a historicidade do trabalho e sua grande influência na formação da cultura social instituída como dominante.

Na sociedade greco-romana, o trabalho era realizado pelos escravos que, com o "suor de seus rostos", pagavam seu sustento e davam suporte material aos senhores-proprietários que se dedicavam ao ócio (*otium*), ligado às atividades relacionadas às ciências, às artes, ao trato social, ao governo, ao lazer produtivo.

Com a queda do Império Romano e o início da Idade Média, ocorreu a formação de agrupamentos culturais-religiosos, denominados Comunas, as quais subsidiaram o nascimento das cidades mercantis. Nas palavras de Gramsci (1991, p. 38-39) "uma importante sede episcopal não podia prescindir de certos serviços (defesa militar, abastecimento, etc.) que determinavam um agrupamento de elementos laicos em torno dos religiosos (...)". Desta maneira, o trabalho no mosteiro, considerado um serviço divino, conforme o desenvolvimento prático da regra beneditina, requisitou a substituição dos monges-camponeses pelos colonos, no intuito de que os monges pudessem dedicar-se exclusivamente aos ritos nos conventos.

Nesse período as ordens monásticas passam a aliar trabalho manual e desenvolvimento espiritual.

Nas palavras de (GRAMSCI, 1991 p. 39),

Os monges no convento mudam de “trabalho”: trabalho industrial (artesanal) e trabalho intelectual (que contém uma parte manual, a função de copista). A relação entre colonos e convento é a relação feudal, com concessões niveladoras, e é ligada não só à elaboração interna que ocorre no trabalho dos monges, como o crescimento da propriedade fundiária do mosteiro. Outro desenvolvimento é dado pelo sacerdócio: os monges servem como sacerdotes em território circunvizinho e sua especialização aumenta: sacerdotes, intelectuais de conceito, copistas, operários, industriais, artesãos. O convento é a “corte” de um território feudal, defendido, mais do que pelas armas, pelo respeito religioso.

Na sociedade greco-romana, o *labor*, ou seja, o esforço físico, como o trabalho de quem cultiva a terra, dependendo de forças da natureza que o homem não pode controlar, era vulgarizado e encarregado aos escravos. Com a decadência da escravidão e com as novas formas de organização social e política, que dependiam das condições de cada região, onde a terra pertencia aos senhores feudais, o trabalho era realizado pelos servos. Nesta época feudal e conforme sua concepção, baseada na Igreja Cristã, o trabalho servil passou a ser visto como uma verdadeira maldição por não permitir constante meditação e contemplação à aproximação de Deus. (TOMAZI, 1993)

No século XIV, ocorreu a grande crise de fome causada pelas chuvas, que prejudicaram as colheitas em quase toda a Europa, e iniciou-se um período de conflitos devido à escassez de condições de vida. No final deste século, a exploração dos senhores feudais sobre os servos e camponeses impulsionou as insurreições camponesas, desestruturando o sistema feudal. Assim, surgiram os primeiros sinais do modo de produção capitalista e uma nova relação com o trabalho. (TOMAZI, 1993)

Com o advento do capitalismo, o trabalho se transformou em força de trabalho a ser vendida como mercadoria aos processos de produção que, de cooperação simples, passou à cooperação avançada ou à manufatura, sendo fragmentado em tarefas, mediante as quais cada sujeito realiza uma parte do trabalho sem compreender todo o seu funcionamento e, quanto menos, visualizar o seu resultado final, produto da ação coletiva.

Essas transformações nas formas de produção foram responsáveis pela mudança radical da antiga concepção do trabalho como penoso e vil para o trabalho encarado como virtude e criador da riqueza, condenando o não-trabalho.

Na metade do século XVIII, o desenvolvimento fabril, da maquinofatura, estabeleceu o trabalho mecanizado que subordinava as habilidades dos trabalhadores e incitou um conflito e uma contradição entre trabalho e capital, demonstrando claramente o processo de exploração do trabalhador. O empregado trabalhava horas a mais para produzir o que se chamava de *mais valia*, responsável pela *acumulação do capital*, gerando um conflito entre trabalhadores e capitalistas, ao qual Marx se referia como *conflito das classes*. (TOMAZI, 1993)

Durante o século XIX, de hegemonia inglesa, o progresso econômico-tecnológico e a expansão colonialista, com as primeiras lutas e conquistas dos trabalhadores, iniciaram inúmeros conflitos que se propagaram, posteriormente, na Primeira Guerra Mundial, em 1914.

A partir da segunda metade do século XX, com o início da automação no processo de produção capitalista, o trabalhador foi substituído por máquinas auto-programáveis e “obedientes”, levando a classe operária a se organizar em partidos e sindicatos para sua defesa e expressão. Mas, encontrou limitações, sendo que a burguesia procurava incorporar os sindicatos ao sistema político, da mesma forma que “domesticou” os partidos operários.

A redução do operariado fabril foi mais drástica quando a organização do trabalho sofreu as determinações objetivas do sistema taylorista-fordista, mobilizando a subproletarização do trabalho mediante a incorporação do trabalho precário, temporário e parcial para a produção em massa e maior acumulação capital.

O filósofo francês Michel Foucault (1987) diferencia a disciplina, que existia nos conventos e oficinas, da atual porque esta se volta para fins utilitários ao sistema capitalista, sendo o corpo objeto de dominação política, que só se torna corpo útil, quando produtivo e submisso.

Além disso, na sociedade contemporânea, não bastando somente a obediência das máquinas, ainda as tornaram “pensantes”: surge a robótica. De fato, “o trabalho libera, eleva e civiliza o homem para o mundo, mas o reduz a tarefas que o embrutece, pela rotina desgastante, e o torna impotente diante de um enorme instrumental que o obriga a pensar em colocar a salvo a existência humana” (FERRARI, 1998).

As condições do trabalho significaram, em um primeiro momento histórico, a negação do corpo, depois do intelecto, e agora dissociam a condição humana de integridade e, com ela, o ser social. Assim, o mundo globalizado impõe e impõe condições severas à humanidade, que impedem-na de ser.

A globalização favorece o agir em massa, por interesse próprio e exclusivo; um indivíduo, em um grupo, aproxima-se da personalidade social desse grupo visando pertencer. Desse modo, fica mais fácil a manipulação, uma vez que não se manipulam indivíduos, mas a massa, contando com diferentes e atraentes veículos de informação ou semiformação.

Conforme Zuin (1998, p. 160),

o desenvolvimento industrial acabou por industrializar também as percepções e anseios humanos, adequando-os aos seus princípios de produção e sustentação. Como esse processo industrial determinou uma forma de trabalho e, portanto, uma forma de organização social, todo um sistema cultural passa a desenvolver-se a partir de então. A cultura que aí viceja passa a ser resultante de um pragmatismo em que a utilidade se impõe como a intenção primeira das aspirações e ações humanas. O próprio corpo instrumentaliza-se como propriedade utilitária e se objetiva num processo de troca. A sociedade começa então a se caracterizar como uma sociedade de objetos.

A progressão histórica dos acontecimentos no mundo do trabalho e a globalização técnica e científica se deram mutuamente e de forma tão rápida, que dificultaram seu acompanhamento pela sociedade. Ela não aprendeu a conviver com as condições resultantes desses processos, estabelecendo os referidos condicionantes culturais geradores de agravantes à qualidade de vida.

Tais agravantes se realizam em grande escala no próprio trabalho, assumindo formas de flexibilidade, agilidade, adaptação, disciplina, constância, resistência, e expressando-se em “inquietudes, individuais e coletivas, quanto a pressões, conciliação de expectativas entre trabalho, família e consumo, sinais de *stress*, hábitos alimentares e cuidados físicos, estilos de vida, impactos tecnológicos” (LIMONGI-FRANÇA, 2004, p. 32).

Os tempos modernos surgiram marcados pelo ideal da racionalidade, que teve sua alavanca na visão de domínio do homem sobre a natureza pelo seu trabalho manual ou intelectual, durante o Iluminismo. Com as mudanças no mundo do trabalho, a concepção de ciência é alterada conforme a valorização da técnica. O saber, que era contemplativo e desligado da realidade, passa a ser ativo e capaz de atuar sobre o mundo, transformando-o.

Essa nova compreensão dita regras à vida dos sujeitos, no atual cenário sociocultural fundado na política econômica mercantilista. A responsabilidade pela realização dos seus ditames decai sobre os diversos segmentos públicos e privados, nos quais está inserida a Educação.

Tal advento inicia-se no final da década de 60, do século XX, quando o desenvolvimento econômico encontrava-se no centro das atenções do Estado ‘Revolucionário’, por meio da inserção das multinacionais no país. Contraditoriamente, deparava-se com a baixa produtividade do sistema escolar, do qual dependia o “desenvolvimento socioeconômico, central nas sociedades industrializadas, onde a mão-de-obra operária também deve ser suficientemente aculturada, de modo a poder operar máquinas mais sofisticadas e poder organizar o próprio trabalho de modo mais móvel e aberto” (CAMBI, 1999, p. 626).

Nesse período, o sistema capitalista teve sua base nos modos de produção do modelo norte-americano. O Estado, os representantes de interesses oficiais e os chamados ‘intelectuais’ (cidadãos com maior nível cultural) não hesitaram em utilizar, na educação, as teorias americanas de administração, iniciando a reforma universitária para adequação da sociedade aos parâmetros do mercantilismo liberal de individualidade, produtividade e competitividade, principalmente, valendo-se do trabalho operacional.

Conforme Teixeira (1989, p. 133), “a idéia de reforma devia partir do projeto de objetivar a nova cultura científica e tecnológica que temos de ministrar na universidade. Essa nova cultura é uma cultura operacional e altamente especializada, exigindo métodos de transmissão muito elaborados e precisos, em que as idéias não são apenas formas de compreensão e entendimento, mas planos e modos de ação, de prática, de operação.”

Assim, o uso da tecnologização na educação resultou de um processo de racionalização do sistema de ensino voltada para sua eficiência e eficácia, visando superar suas dificuldades e garantir sua funcionalidade no atendimento à crescente demanda social, de acordo com os ditames tayloristas e fordistas, no que se refere à organização do trabalho, seu controle e, conseqüentemente, a especificação de elementos do processo administrativo.

Nesse momento histórico, a educação passou a ser vista como uma ‘mediador-facilitadora’ do progresso econômico, apoiada pelas determinações desse sistema da administração, que demarcaram componentes pragmáticos materialistas e mecanicistas ao processo pedagógico. E, a pedagogia tecnicista, foi vinculada à Teoria Geral dos Sistemas, de cunho funcionalista e positivista, fundada nas leis naturais, não admitindo conflitos, apenas relações consensuais, já que seu foco voltou-se à racionalidade técnica, inclusive na compreensão do próprio homem.

Reduzem-se, ou mesmo abandonam-se, os valores e os ideais humanísticos de cultura universal e pensamento crítico, ao mesmo tempo em que se implementam diretrizes, práticas, valores e ideais pragmáticos, instrumentais e mercantis. Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado esfera altamente lucrativa de aplicação do capital, o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2002, p. 32-33)

A preocupação excessiva com o uso de recursos tecnológicos na didática, ou seja, os métodos visualizados como fins e não como meios e a desconsideração da relação entre a educação e a sociedade estão na base da pedagogia tecnicista, que teve forte repercussão no Ensino Superior, a partir da década de 70. Foram reprodutoras de técnicas, difusoras da cultura desinteressada e formadoras de perfis profissionais padronizados para a segurança do equilíbrio do sistema, no qual os

sujeitos não participavam conscientemente dos processos, pois renegava-se a manifestação de contradições e reduziam-se, ao mínimo possível, as relações interpessoais procurando abolir erros.

Na concepção tecnicista, a aprendizagem torna-se instrumento promotor de modificações de comportamentos das massas para adequá-los às exigências sociais, políticas e econômicas do modelo em vigor e torná-los possíveis de avaliação e controle, durante a execução de tarefas, reduzindo os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos (GIROUX, 1997, p. 158).

Zuin (1998, p. 161) conclui que “a massificação cultural cumpre assim um papel de não elevar a consciência da massa, mas, ao contrário, das mais diversas e ardilosas formas, fragmentar a subjetividade humana para nela introjetar uma objetividade ideológica que retro alimente a própria estrutura dominante”. Essa idéia concebe a história como produto da ação humana e o conhecimento como resultado das ações concretas do homem na produção da vida material e nas contradições presentes nas lutas de classes.

Do ponto de vista tecnicista, a união da ciência com a técnica aumenta o poder do homem sobre a natureza e a sociedade, pela sua ‘racionalidade operante’, considerando, mediante uma concepção positivista, que a ação sempre mais eficaz leva ao progresso, ao bem-estar e à ordem. Nas palavras de Mello (1989, p. 39) “o sistema educacional passa a ser visto como um sistema aberto, em permanente interação com o meio ambiente do qual recebe entradas, que são processadas e resultam em produtos que são devolvidos ao meio”.

A propósito, Giroux (1997, p. 159) afirma que, no cerne desse instrumentalismo e pragmatismo da vida escolar, colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes, que incluem: “o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas”.

Esses fatores vieram fortalecer, ainda mais, a antiga fragmentação do entendimento humano, a qual teve sua origem no paradigma cartesiano e é, atualmente, evidenciada no desenvolvimento científico, nos processos de racionalização, nas estruturas curriculares de ensino que compartimentam o saber em disciplinas desligadas, na reprodução de conhecimentos e da cultura, e no tecnicismo, colocando a subjetividade humana à margem.

Sendo assim, a unicidade corpo-mente, emoção-razão é desconsiderada, no instante em que a classe dominante, para o seu progresso, necessita controlar e ordenar os processos de relação humana no trabalho, através de meios opressores, que não permitem a liberdade. Esses meios impedem o diálogo, cujo potencial é transformador da realidade, pois, permite que o sujeito construa o mundo e se construa nele e com ele. “A característica materialista mecanicista desta abordagem permite entender essa colocação, de vez que a verdade está inscrita no real, no objeto; o que é subjetivado, personalizado, é imperfeito, devendo ser exorcizado” (MELLO, 1984, p. 50), como o são as emoções e o corpo-sujeito, pois “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência e pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo” (FOUCAULT, 1987, p.80).

Com efeito, a educação tecnicista e o seu utilitarismo pragmático impõem uma cultura corporal, na qual a construção do sujeito é submetida à subjetivação; sua percepção acerca de si, na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, constitui uma *corporeidade*, ou seja, o princípio e resultado do agir, do pensar, do sentir, do relacionar e do ser no mundo, permeados de contradições e dificuldades, conforme explica Merleau-Ponty (1999).

Atentando para um caráter histórico da construção da corporeidade, Le Breton (2003, p. 28) bem coloca que:

o corpo não é mais apenas, em nossas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, o *ser-no-mundo*, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável suscetível de muitos emparelhamentos. Deixou de ser identidade de si, destino da pessoa, para se tornar um *kit*, uma soma de partes eventualmente destacáveis à disposição de um indivíduo apreendido em uma manipulação de si e para quem justamente o corpo é a peça principal da afirmação pessoal.

O que se verifica no discurso atual, dos teóricos que pensam em uma solução para a problemática do pragmatismo na educação, é uma expectativa acentuada no professor, apontando conhecimentos que delineiam competências e habilidades essenciais à sua postura reflexiva para a consciência crítica de sua prática, a qual requer ser realizada na interação com seus alunos, utilizando-se da tecnologia como meio e não como fim e estabelecendo uma comunicação efetiva, que considere a história de vida deles e os fatores culturais envolvidos, seus desejos e suas necessidades para a construção de conhecimentos significativos (BECKER, 2003).

No entanto, encontra barreiras para se desenvolver ao se defrontar com o professor que, não sendo exceção aos trabalhadores de outras áreas, também se apresenta como 'corpo-objeto': ora solicitado em aspectos mentais e ora em aspectos físicos; dificilmente valorizado em sua integridade biopsicosocial.

A divergência entre as demandas sociais à Educação e a dificuldade inerente ao professor, sujeito e ator social, ambas impostas pela atual condição humana de existência, é fortemente influenciada pelo materialismo histórico, mais especificamente, pelas formas das relações de trabalho, ao passo em que estas representam condições de vida, assumindo uma função significativa na formação pessoal do professor.

Para Zuin (1997, p.196-197):

o trabalho (sem deixar de ser entendido como processo de autogeração humana e processo objetivo de existência da espécie) continua ocupando o lugar de figura central da teoria educacional dialética. Mas interpretá-lo como condição e realização do ser humano exige a associação da teoria do trabalho a uma teoria do *indivíduo* e do *sujeito*. Isto significa que o *trabalho (prática social)* deve deixar de ser uma condição determinante e unilateral e passar a ser estudado como um problema de uma dialética de objeto e sujeito. Por outro lado, a *formação* torna-se indissociável do sujeito. Discutir como um se estabelece exige a presença da outra, e *vice-versa*.

A formação é indissociável do sujeito, da mesma maneira como são os âmbitos objetivo, subjetivo e social. Isto torna óbvia a premência em olhar para o sujeito em formação, como um organismo complexo, a ser estimulado na sua complexidade (BERTUOL, 2005), mas essa compreensão se depara com a qualidade de vida do professor formador.

A atenção à qualidade de vida do professor faz-se urgente, frente a um paradoxo: a necessidade de melhor qualidade de vida expressa pela sociedade, que demanda a intervenção de diferentes áreas e órgãos públicos e privados, dentre os quais está a Educação realizada nas instituições de ensino; e a precariedade das condições interferentes na qualidade de vida do professor, que interfere na sua ação educativa. As duas faces desse paradoxo são dependentes entre si para se desenvolverem, mas suas possibilidades de ação estão presas nas limitações de cada uma.

Gramsci (1991, p. 132) afirma que “o fato de que um tal clima e um tal modo de vida tenham entrado em agonia e que a escola se tenha separado da vida determinou a crise da escola. Criticar os programas e a organização disciplinar da escola significa menos do que nada, se não se levam em conta estas condições.”

3 PRÁTICA PEDAGÓGICA, QUALIDADE DE VIDA E LICENCIATURAS

A realidade inscrita sobre a qualidade de vida do docente das Instituições de Ensino Superior é ainda mais enfatizada ao pensá-la, especificamente, sobre os professores dos cursos de licenciaturas que, além de serem responsáveis pela formação humana, são responsáveis pela formação de professores-formadores. As exigências e condições colocadas ao trabalho do professor de licenciatura demarcam circunstâncias agravantes à sua qualidade de vida; no entanto, a sua qualidade de vida representa suas condições básicas para a realização do trabalho pedagógico que realiza. Essa é a relação que corresponde à relevância dos objetivos do presente estudo.

A indissociável formação pessoal e profissional do sujeito, a partir das heranças genéticas, se desenvolve durante todo seu processo de socialização na vida particular, escolar, acadêmica e laboral. Nesse processo ontogênico social, ao mesmo tempo, o professor se constrói como sujeito no mundo e constrói o mundo, nas relações consigo mesmo, com os outros (homens, seres vivos e objetos) e com o meio.

A escola é uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-sociais que a envolvem. (...) O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado. Assim, como seu modo de agir e de ser, recebem influências do ambiente escolar, também influencia este mesmo ambiente. (...) Esse jogo de relações entre a escola e a sociedade precisa ser, cada vez mais, desvendado para que se possa compreender e interferir na prática pedagógica. (CUNHA, 1989, p. 24)

O professor, inserido no mesmo cenário sociocultural apresentado anteriormente, onde realiza sua vida pessoal e profissional, não excede aos condicionantes; pelo contrário, é duplamente seu foco, estando no centro de exigências sociais características do mundo globalizado, enquanto cidadão comum e sujeito histórico e enquanto profissional responsável pela formação de outros tantos sujeitos, conforme demandas do mercado.

A pressão é ainda maior quando a complexidade dessas exigências aumenta: além de ser seu foco principal, o professor de licenciatura é responsabilizado pela formação de novos educadores. A ação pedagógica do professor de licenciatura é sobrecarregada de uma diversidade de solicitações e atribuições; “a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199). Em decorrência, no momento em que tantas exigências decaem muito mais sobre o professor, do que sobre o sistema de ensino, padecem a sua qualidade de vida e o próprio processo educacional.

Com efeito, o mesmo que gera a educação danificada, gera a vida danificada: a dicotomia entre prática e teoria. Tanto a ação pedagógica, quanto a qualidade de vida, encontram sua base de aprimoramento uma na outra.

Assim, é pelo desvio entre as exigências implícitas do sistema de ensino e a realidade de seu público que se explicam tanto a função conservadora da pedagogia tradicional como não-pedagogia quanto os princípios de uma pedagogia explícita que pode ser objetivamente exigida pelo sistema sem entretanto se impor automaticamente na prática dos docentes porque ela exprime a contradição desse sistema e porque contradiz os seus princípios fundamentais. (BOURDIEU, 1982, p. 113)

Nesse sentido, a qualidade de vida do professor de licenciatura, compreendida como a sua cultura pessoal construída socialmente nos diferentes meios onde se relaciona, é condicionada às suas circunstâncias de trabalho.

O ambiente físico, os recursos materiais e didáticos, as relações humanas, os objetivos e valores da educação, a filosofia e a gestão institucional, a estruturação curricular, os conteúdos disciplinares, o estudo e a produção do conhecimento, a remuneração, o reconhecimento profissional pela instituição, a formação continuada, as atividades específicas realizadas (aulas, orientações, avaliações, pesquisa, extensão, etc.), a diversidade sociocultural e quantidade de alunos, e, principalmente, a responsabilidade sobre a formação de novos educadores e a contrastante diferença entre o tempo dedicado ao trabalho e o tempo dedicado ao lazer, são condições do trabalho docente nos cursos de licenciaturas.

O professor dos cursos de licenciatura, apesar da autonomia característica da sua atuação profissional individual em sala de aula, se depara com obstáculos colocados por seu trabalho que, como todos os outros, ao acontecer na sociedade moderna, limita suas ações, submetendo a sua formação humana à informação e à reprodução. Isto quer dizer que o corpo é “domesticado” para a execução do trabalho, refletindo dificuldades de atuação e intervenção educativas, de acordo com as necessidades dos alunos, os objetivos da educação e os propósitos da própria instituição de ensino, onde trabalha.

O trabalho pedagógico, quando realizado nas condições relacionadas, caracterizadas pelo excesso de exigências e conseqüente pressão, acomete a qualidade de vida do professor, no que se refere à resposta do seu organismo a essa sobrecarga. Nesse sentido, o estresse, a representação e a significação do trabalho têm fundamental função na construção da identidade profissional, a qual se transpõe à pessoal e, conseqüentemente, à personalidade, ao passo em que o sujeito se humaniza na sua relação com o mundo, a partir do seu corpo próprio, no qual, utilizando a expressão de Merleau-Ponty, reina uma *intencionalidade operante*.

A valorização da sua ação pedagógica, como objeto produzido pelo próprio trabalho do professor, se funde à sua auto-valorização, enquanto pessoa. Nesse ponto de vista, Zuin (1999, p. 71) explica que:

Se tal objeto, ao portar algum traço característico que o faz distinguir-se dos demais, permite ao ‘sujeito’ alguma forma de intervenção na sociedade, fazendo crer que a hegemonia da indústria sobre a cultura não seja tão determinante, a ilusão cai por terra quando as particularidades produzidas nada mais são do que mercadorias que podem ser traçadas e que cobrar seus dividendos na consolidação da sua pseudo-individualidade. A pseudo-individualidade, portanto, é o resultado de um processo social que tem como principal característica a universalização do princípio da lógica da mercadoria tanto na dimensão objetiva, quanto também na subjetiva, minando a capacidade de intervenção-reflexiva do indivíduo. A lógica do equivalente acaba por fundamentar as balizas de um pensamento dicotômico que consagra os rótulos daqueles que são considerados ‘perdedores’ ou ‘vencedores’, por exemplo. Dificulta-se a sobrevivência do pensamento crítico numa sociedade em que os pseudo-indivíduos se transformam em ‘caixas de ressonância’ de mensagens que seduzem pelo incentivo ao conformismo e à integração.

Entretanto, ao entender que “são as experiências e as condições de vida que favorecem a formação dos conceitos e do desempenho do indivíduo” (CUNHA, 1989, p. 45), é possível inferir que a qualidade de vida do professor de licenciatura é imprescindível à valorização e qualificação da sua ação pedagógica e ao seu potencial de intervenção e transformação das circunstâncias de trabalho que se apresentam e o exigem como bom professor. Em um nível de ensino, ao qual a instituição não necessita explicitar legalmente os delineamentos da relação *conteúdo* e *forma*, cabe ao professor o conhecimento de como desenvolvê-la segundo experiências e percepções próprias.

Mesmo as formas de avaliar e incentivar o professor na universidade estão subsumidas “a critérios de promoção que são indicadores da competência do professor. Mas eles são determinados e usados muito mais como referencial de carreira do que como realimentação da prática em sala de aula” (CUNHA, 1989, p. 63), apontando para a autonomia da ação pedagógica no Ensino Superior, referente ao conhecimento docente.

De acordo com Pimenta (1999), conhecer não significa meramente a aquisição de conhecimento, mas significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade. Desta maneira, o professor, em sua atividade profissional, não somente conhece; ele busca efetivar, contextualizar, confrontar, resolver, reconstruir e operar conhecimentos para que, mediados com saberes didáticos e pedagógicos, possam promover a aprendizagem individual à diversidade sociocultural inerente aos alunos. É importante esclarecer que o sentido desse saber refere-se ao conhecimento construído na prática docente.

Para tanto, os resultados do estudo de Cunha (1989), sobre o ‘bom professor e sua prática’, a partir da ótica de alunos do Ensino Médio e Superior, relacionam ao bom professor: condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas salas, além de manter relações positivas; a visão de mundo do professor e seu potencial em perceber, estimular e considerar a aprendizagem dos alunos durante sua atuação, despertando a curiosidade, orientando à pesquisa, favorecendo a análise crítica, demonstrando que gosta do que faz e tendo senso de humor. E, valorizam o professor que tem o papel de

orientador em estágios, projetos finais, monografias, etc. Dentre essas relações, os alunos apontaram alguns “bons professores”, cujas habilidades apresentadas foram:

- organização do contexto da aula, explicando aos alunos os objetivos da aula que vão realizar;
- localização histórica do conteúdo, explicando a forma de produção do conhecimento para estabelecer estruturas de pensamento que levem à compreensão;
- relação do conteúdo em pauta com outras áreas do saber;
- estabelecimento de diálogo com os outros para formulação de perguntas e transferência de perguntas de alunos para todo o grupo de alunos;
- consideração da experiência dos alunos para desenvolvimento da aula;
- aprofundamento teórico mediante leituras, compressões, reconstruções, valorizando analogias e exemplos;
- prática de pesquisa relacionada ao conteúdo de ensino;
- movimentação durante as aulas e atenção às manifestações individuais;
- senso de humor;
- proximidade e afetividade com os alunos;
- realização de outras atividades no contexto social, fora da sala de aula, trazendo seus juízos de valores condizentes ao seu discurso, à sua postura e gestualidade;
- posicionamento pessoal frente ao conteúdo;
- clareza, terminologia adequada e acessível, emprego de uma voz audível, observada por pausas e entonação variada que implique em significado ao discurso.

As referidas características do ‘bom professor’ expressam as expectativas dos alunos para a otimização do seu próprio desempenho no processo de aprendizagem e designam uma cultura ao professor, que considere, facilite e promova a expressão da afetividade, a capacidade de reflexão, atenção, flexibilidade, adequação, motivação e criatividade, assegurando a proximidade e a pessoalidade à relação professor-aluno.

Essas habilidades são as próprias condições pessoais para a vida e o trabalho; são as condições construídas pela sua cultura, a qual designa hábitos, costumes, crenças, atitudes, posturas e atividades, que emanam da qualidade de vida do professor.

A cultura adotada ou construída pelo professor de licenciatura, que orienta sua prática de *ser* em relação à sua saúde, ou seja, sua qualidade de vida, como gênese e resultado de suas ações, dentre elas a pedagógica, define seu potencial profissional em direção às capacidades biopsicosociais de contextualização, criação, adaptação, motivação, dinamismo, interação, intervenção, reflexão, orientação, convivência, socialização, atenção, concentração, comunicação, percepção, abstração, resistência física e relação, tão caras à ação docente.

A relação entre a qualidade de vida do professor e ação pedagógica, não poderia acontecer de forma diferente, pois o corpo “exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele. Esse sentido encarnado é o fenômeno central do qual corpo e espírito, signo e significação são momentos abstratos.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 229).

Assim, as concepções de qualidade de vida dos professores dos cursos de licenciaturas indicam subsídios para propostas de intervenção destinadas à promoção da sua qualidade de vida; propostas que, necessariamente, considerem o conhecimento e a consciência da mesma complexidade intrínseca ao ser humano e à sua qualidade de vida.

O educador, ao se entender como um ser complexo, poderá mediar, se comunicar, perceber o contexto, entender a diversidade, relacionar-se e interagir, contando com recursos primordialmente próprios, ou seja, com uma boa qualidade de vida, na estruturação de processos favoráveis à aprendizagem significativa, tanto sua, quanto de seus alunos e colegas de trabalho.

Além de contribuir para sua prática profissional, a melhoria da qualidade de vida dos professores de licenciaturas, poderá abrir espaço para discussões e para a reconstrução da própria ação docente, tanto quanto subsidiar trabalhos pedagógicos sobre o assunto, com os alunos, e incentivar o cuidado à qualidade de vida destes, futuros professores, realizado por eles mesmos mediante o exemplo e referencial de qualidade de vida dos seus próprios professores.

Na visão dialética sobre os resultados da pesquisa de Cunha (1989), a forma como o professor aprendeu, na posição de aluno, interfere na forma como ele ensina e, neste instante, aprende o que ensina e como ensina. Esses aspectos são incorporados ao seu estilo de vida, enquanto expressão e construção da sua qualidade de vida; da mesma forma que a sua qualidade de vida é estendida à sua prática pedagógica, valendo-se da sua condição humana de ser sujeito histórico, social e cognoscente.

Porém, as condições necessárias para a melhoria da qualidade de vida não serão fornecidas por um só órgão público ou privado, ou construídas individualmente, mesmo porque são múltiplos os aspectos que contemplam a qualidade de vida e que determinam a necessidade de interação das diferentes áreas de intervenção na vida humana e de diferentes recursos para essa finalidade.

Ao entender que todo processo de transformação é coletivo e requer a consciência dos seus sujeitos, o papel da Educação é fundamental, no que busca atender às mais variadas demandas sociais, dentre as quais se destaca a relação entre a formação humana e o cuidado ao bem-estar biopsicosocial e cultural dos seus sujeitos. O atendimento a essa requisição, certamente, se inicia com os profissionais responsáveis pela formação de educadores, ao passo em que estes são responsáveis pela formação de diversos atores sociais. “A prática educativa é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 76).

Parte da responsabilidade pela qualidade de vida dos sujeitos sociais decai, simultânea e respectivamente: às Instituições Educacionais; ao corpo docente dessas instituições; à formação desses professores; especificamente, às Instituições de Ensino Superior; especialmente, aos professores dos cursos de licenciaturas, dentre os quais se destacam os seguintes, cujos objetivos principais são voltados ao estudo da vida, do pensamento, da aprendizagem e da prevenção de doenças e promoção da qualidade de vida: Biologia, Filosofia, Pedagogia e Educação Física.

Entretanto, os professores destes cursos são os mesmos sujeitos sociais, com necessidades de melhor qualidade de vida, duplamente, devido às exigências atribuídas à sua profissão e à própria prática pedagógica. Esse é o motivo da escolha dos sujeitos da presente pesquisa que serão caracterizados a seguir.

4 A PESQUISA

Nesse capítulo, o estudo será caracterizado pela apresentação dos sujeitos da pesquisa e dos critérios para sua escolha, do instrumento central de coleta de dados, o qual incluiu e adaptou algumas questões de um instrumento da Organização Mundial de Saúde (OMS), e das etapas de desenvolvimento da pesquisa, que esbarraram na escassez de literaturas sobre a qualidade de vida enquanto cultura, partindo para uma inter-relação das teorias de alguns pensadores e construindo um eixo norteador de toda a discussão realizada no presente trabalho.

4.1. Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 50 professores dos cursos de licenciatura em pedagogia, biologia, filosofia e educação física, de uma universidade pública e uma privada, localizadas em Curitiba-PR, que responderam ao questionário entregue a 20 professores de cada um dos cursos (total = 160 questionários entregues / 160 professores convidados). O critério utilizado para a distribuição dos questionários aos 20 professores de cada curso foi definido conforme o menor número de docentes dentre os cursos selecionados, isto é, os questionários foram entregues a 20 professores de cada curso porque, dentre os cursos selecionados, um deles não tinha mais do que 20 professores.

A justificativa da escolha do universo e dos sujeitos da pesquisa é que esses professores são atores sociais que podem, ao mesmo tempo, expressar as necessidades, os desejos e os interesses da sociedade acerca da qualidade de vida, conhecer os âmbitos e aspectos da qualidade de vida durante sua formação acadêmica e contribuir para o comprometimento da Educação com a qualidade de vida de seus sujeitos (professores, alunos e demais profissionais da Educação).

Verificando essas necessidades, será possível contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos professores e, conseqüentemente, para a qualidade de vida dos alunos mediante ações pedagógicas planejadas, que poderão partir desse estudo, bem como para algumas indicações à cultura, aos objetivos e às ações das Instituições de Ensino Superior.

Nessa abordagem, o conhecimento sobre qualidade de vida, apresentado pelos professores, será compreendido como uma contradição entre a subjetividade e a realidade objetiva, de acordo com o pensamento materialista dialético, onde “formas de conscientização nos conceitos dos modos universais de relação do homem com o mundo, que refletem propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento.” (TRIVINÕS, 1992, p. 55)

Objetivando melhor qualidade de vida aos professores, o que repercutirá em melhores condições à qualidade do seu trabalho, o alcance do estudo será estendido a ações indicadas aos professores e à Instituição de Ensino Superior.

Tendo como objeto de estudo a qualidade de vida (Q.V.) dos professores dos cursos de licenciatura e a possibilidade de sua repercussão social, a presente pesquisa teve como princípio de conduta os delineamentos de uma abordagem qualitativa, com procedimentos hermenêuticos, que levaram em consideração: a análise de alguns aspectos subjetivos; dimensões biopsicosociais, culturais e político-econômicas; profundidade interpretativa dos resultados, relacionando-os ao seu contexto; momentos de abordagem indutiva; investigação de perspectivas pessoais, considerando interações, comportamentos, atitudes, pensamentos e crenças; relato sucinto de uma experiência com um grupo focal (Apêndice); prática apoiada pela teoria, e não dirigida por ela, evitando tendências de reprodução; teorizações progressivas em um processo interativo. (ALVES-MAZOTTI, 1991; BOGDAN, 1994).

Os instrumentos utilizados estão apresentados no Quadro 1, em relação aos objetivos específicos do estudo, de acordo com a compreensão de Alves-Mazzotti (1991, p. 56) sobre a pesquisa qualitativa: “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma”.

Os sujeitos da pesquisa, em todas as etapas, tiveram garantida a reserva de sua identidade à exposição pública, com a codificação dos dados coletados pelo questionário, e assegurado o seu acesso ao desenvolvimento integral e aos resultados da pesquisa.

O convite, com a apresentação dos propósitos do estudo, foi realizado nas duas Instituições de Ensino Superior (pública e privada), de forma indireta e aleatória, pois cada envelope, contendo a apresentação geral do estudo, o convite (Anexo 1), o termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2) e o questionário, com uma folha de agradecimento ao final (Anexo 3), foi deixado no escaninho ou na pasta de cada professor formado em um dos referidos cursos e atuantes nos mesmos, com o auxílio dos secretários dos respectivos departamentos.

Os professores tiveram o prazo de 15 dias para receber, responder e entregar os questionários, a partir da data de recebimento. O encaminhamento para entrega dos questionários respondidos estava descrito em uma folha referente às instruções de preenchimento dos questionários, anexa a cada um destes. Esse prazo foi prorrogado para 30 dias, em virtude do atraso na devolutiva do material e, mesmo assim, apenas 50 professores devolveram os questionários respondidos.

A devolutiva dos questionários também foi considerada como um resultado da pesquisa, explicada pela disposição dos professores convidados em relação a esse tipo de pesquisa ou à pesquisa em geral e/ou pela dificuldade de contato entre os secretários e os professores de um mesmo departamento. Ambos os motivos expressam incongruências profissionais e designam limites ao desenvolvimento da pesquisa e, conseqüentemente, a propostas de mudança à realidade apresentada.

Contudo, os 50 professores que responderam ao questionário, formaram sete grupos (G) de cada um dos cursos selecionados, caracterizando-se como sujeitos da pesquisa:

- G. 1) 5 professores de Pedagogia da universidade particular;
- G. 2) 7 professores de Pedagogia da universidade pública;
- G. 3) 15 professores de Educação Física da universidade particular;
- G. 4) 7 professores de Educação Física da universidade pública;
- G. 5) 3 professores de Filosofia da universidade particular;
- G. 6) 9 professores de Biologia da universidade particular;
- G. 7) 4 professores de Biologia da universidade pública.

Foram entregues 20 questionários para cada um dos oito cursos, sendo um para cada professor selecionado aleatoriamente, no momento de distribuição dos instrumentos nas pastas ou escaninhos situados nos departamentos. Porém, foram preenchidos 31,25% do total de 160 questionários entregues, significando que dos 160 professores, apenas 50 cooperaram com a pesquisa, destacando-se que o retorno, dos questionários entregues ao Curso de Filosofia da universidade pública, foi nulo.

4.2. Etapas de Desenvolvimento

Alguns obstáculos, no que se refere à escassez de literaturas sobre o assunto, em seu âmbito cultural, se apresentaram e precisaram ser vencidos, pois os autores que abordam o tema *qualidade de vida*, freqüentemente, se reportam a ela em um dos seguintes aspectos: qualidade de vida no trabalho (QVT), qualidade de vida e Saúde e auto-ajuda para melhor qualidade de vida.

O denominador comum dessa tendência, na maioria das vezes, é a fragmentação e a mercantilização do assunto, ou seja, o assunto é discutido na ótica e segundo os interesses do mercado. Nesse caso, desconsideram-se as relações existentes entre todos os aspectos que compõem a integridade da qualidade de vida, ao passo em que não pode ser concebida dicotomicamente.

A informação assim tratada limita o seu alcance, ou seja, o seu potencial de subsidiar conhecimentos geradores de práticas, restringindo-se à mera reprodução, pois a qualidade de vida, por si só, é complexa e compreendida subjetivamente.

Assim, foi necessária a comunicação de algumas teorias, em especial, objetivando a sistematização de uma base teórica que possibilitasse fundamentar as discussões sobre a qualidade de vida, tendo como eixo norteador a realidade e os anseios expressos por 50 professores dos cursos de licenciatura, relacionados anteriormente, e à luz dos seguintes pensadores:

- Antônio Gramsci para a compreensão da cultura social como determinante de paradigmas e políticas, que aliam trabalho e educação;

- Maurice Merleau-Ponty para relacionar as perspectivas de construção do sujeito, que delineiam a sua própria perspectiva de mundo;
- Wagner Wey Moreira para fundamentar a complexidade inerente à qualidade de vida;
- Maria Isabel da Cunha para fazer uma interlocução com os aspectos da prática pedagógica;
- e Edgar Morin para fundamentar as discussões em torno do pensamento complexo.

Outras literaturas selecionadas ao longo do processo de construção da presente dissertação também participaram desse diálogo.

Essa contextualização do tema facilitou a análise dos dados referentes à própria qualidade de vida dos professores participantes e à sua concepção sobre o assunto, coletados com a aplicação de um questionário (Anexo 2).

O resultado desse estudo poderá estimular os professores à reconstrução da sua qualidade de vida e trabalhos educativos oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior que, com a mesma finalidade, poderão trazer benefícios à sua prática pedagógica, e avançar um pouco mais, gerando contribuições no contexto social, considerando-se que o professor é integrante ativo deste contexto, não somente dentro da universidade.

Finalmente, almejando despertar no leitor uma visão crítica e otimista da realidade apresentada foram identificadas duas ações gerais, enquanto potenciais para uma mudança, a partir do entendimento da qualidade de vida como o resultado de uma concepção de mundo, fruto da consciência, que pode ser construída ou não, ao longo das experiências do sujeito. Ainda melhor, uma consciência, cuja construção pode ser otimizada por processos educativos planejados e desdobrada em condutas éticas, na qual se insere o cuidado com a própria saúde discutido no corpo desse trabalho.

4.3. Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento central de coleta de dados foi o questionário (Anexo 2), comentado no capítulo anterior. A elaboração desse instrumento foi efetivada a partir de experiências de ações de educação para a qualidade de vida com diferentes grupos de pessoas (em empresas, hospitais, comunidades, etc.), de literaturas pesquisadas ao longo dessas experiências e considerando-se o teor de algumas questões do questionário WHOQOL-100, criado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), cuja versão em português foi desenvolvida no Departamento de Psiquiatria e Medicina Legal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Esse instrumento é composto por cem perguntas referentes a seis domínios da qualidade de vida: físico, psicológico, nível de independência, relações sociais, meio ambiente e espiritualidade/religiosidade/crenças pessoais (FLECK, 2000).

A aplicação do WHOQOL-100 é realizada, principalmente, pelos profissionais da Saúde, incluindo a prática clínica individual, a avaliação de efetividade de tratamentos e de funcionamento de serviços de saúde, e é um forte instrumento para a indicação de passos às políticas de Saúde. Essa dimensão de utilização do instrumento não reduz sua aplicabilidade, mas aponta para uma necessidade de adequação quando se pretende analisar a qualidade de vida relacionada a aspectos específicos de determinados contextos, como no caso, relacioná-la à Educação, enquanto campo de trabalho e de formação.

O questionário aplicado aos professores de licenciaturas destinou-se à: (1) avaliação da qualidade de vida do público-alvo, mediante atribuição de uma nota (pela média da soma dos pontos de cada resposta) à Q.V. de cada participante, no que se refere às questões fechadas, ordenadas em escala do tipo Lickert; (2) classificação do grupo de sujeitos da pesquisa em subgrupos, conforme as médias individuais; e (3) verificação da sua concepção sobre Q.V., mediante análise de conteúdo e semântica quantitativa para classificar a repetição de termos e palavras-chave contidas nas respostas às questões de múltipla escolha e abertas, dentre estas, a questão sobre os conceitos.

As respostas às questões fechadas se apresentaram em escala de cinco valores (10 – 7,5 – 5,0 – 2,5 – 0), do tipo intensidade e frequência.

A contribuição das propostas das instituições participantes à promoção da qualidade de vida dos professores foi destacada frente aos resultados obtidos, a fim de verificar sua preocupação com a qualidade de vida dos seus professores, desdobrada em ações que integrem as múltiplas facetas da qualidade de vida e não em práticas pontuais que parcelam tais facetas, deixando essa integração por conta de teorias de justificação.

Os recursos e o instrumento necessários à realização da presente pesquisa podem ser visualizados no seguinte quadro:

QUADRO 3 – OBJETIVOS, RECURSOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Objetivos específicos		Recursos / Instrumentos
1	Avaliar a qualidade de vida dos professores participantes e analisar sua concepção de Qualidade de vida;	<u>Instrumento:</u> Questionário Semi-estruturado;
2	Relacionar a própria qualidade de vida dos sujeitos da pesquisa com sua concepção de qualidade de vida;	<u>Recurso:</u> Pesquisa Bibliográfica;
3	Verificar as propostas das instituições participantes para a melhoria da qualidade de vida dos professores;	<u>Instrumentos:</u> Questionário Semi-estruturado;
4	Discutir sobre a relevância da qualidade de vida dos professores à filosofia e aos objetivos institucionais em Educação, apontando possibilidades de propostas à qualidade de vida dos professores.	<u>Recursos:</u> Pesquisa bibliográfica

Esse questionário conteve 72 questões numeradas e cinco colocadas em tópicos, de acordo com o quadro abaixo:

QUADRO 4 – CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO

Número / Questões	Tipo / Questão	Aspectos Gerais	Aspectos Específicos Analisados
10	Fechadas	Características gerais dos sujeitos	Sexo, idade, peso, altura, estado civil, formação/profissão, ano de formação, instituição de atuação, tempo total de atuação e jornada diária de trabalho.
46	Fechadas em escala	Condições e Estilo de vida	Aproveitamento do tempo livre, frequência de atividade de lazer e de prática de atividades físicas, tempo diário de atividade física, tipo de alimentação, ingestão de alimentos (qtde), consumo de cigarros/tabagismo e de bebidas alcoólicas, qualidade do sono, frequência de incômodo com dor física e de utilização de medicamentos, avaliação da própria saúde, qualidade da assistência médica, satisfação com condição financeira, atividade profissional, valorização profissional, amizades e relacionamento conjugal, frequência de convívio/diálogo familiar, qualidade do relacionamento familiar, motivação, disposição física cotidiana, frequência de nervosismo/ansiedade, de irritação/mau humor e de tristeza/angústia/vazio/solidão, incidência de estresse, capacidade de relaxamento, auto-estima, auto-valorização, auto-motivação, frequência de planejamento do cotidiano, capacidade de administração da rotina e de solução de problemas, qualidade da comunicação, organização, frequência de avaliação de resultados, qualidade do desempenho nas atividades cotidianas, frequência de reflexão, criatividade, capacidade de concentração, de memorização e de decisão, acesso a informações importantes, auto-confiança, otimismo e avaliação da própria qualidade de vida.
7	Múltipla escolha	Aspectos relacionados ao lazer, à atividade física, ao trabalho, à informação e à instituição	Finalidades com o lazer e com a atividade física, aspectos laborais prazerosos/gratificantes, problemas laborais, meios de informação utilizados, assuntos de interesse e tipos trabalhos ofertados pelas IES para a promoção da Q.V. dos professores.
2	fechadas	Reflexão e socialização na aprendizagem	Situações comuns de reflexão e socialização na aprendizagem.
5	abertas	Objetivos de vida, qualidade de vida e ações institucionais	Objetivos de vida, necessidades para melhor qualidade de vida, condições e aspectos indispensáveis à qualidade de vida, importância da discussão sobre qualidade de vida para a sociedade atual e de programas institucionais contínuos de qualidade de vida.
6	fechadas	Ações institucionais	Qualidade dos trabalhos escolares sobre o tema Q.V., relevância do tema Q.V. no contexto curricular escolar, contribuição das IES para a Q.V. dos professores, número de programas contínuos de Q.V. conhecidos, acesso a esses programas e importância deles.
1	aberta	Concepção de qualidade de vida	Definição de qualidade de vida.

As questões fechadas e em escala, relativas às condições de vida e ao estilo de vida, possibilitaram a atribuição de uma nota à qualidade de vida de cada sujeito e integraram quatro categorias de fatores: biológicos/físicos, psicológicos/afetivos, culturais/cognitivos e sociais/econômicos/laborais. Essas categorias foram compostas por fatores integrados, conforme o grau de semelhança entre seus resultados, caso contrário, seriam nove fatores.

A característica dos sujeitos que mais se destacou foi relação entre peso e altura, cujo resultado expressou um percentual relativamente alto de gordura corporal, distanciando um número razoável de professores do seu peso ideal e, assim, de uma boa saúde.

Alguns aspectos específicos às condições de vida e ao estilo de vida apresentaram maior relevância à qualidade de vida dos professores, sendo relacionados com os outros aspectos que também se destacaram, referentes ao lazer, à atividade física, ao trabalho, à informação, à instituição e à socialização na aprendizagem.

Porém, as relações mais enfatizadas foram entre o resultado da avaliação individual, a análise dos objetivos de vida, da concepção de qualidade de vida, das situações comuns de reflexão e das ações institucionais do Ensino Superior voltadas à promoção da qualidade de vida dos professores.

5 QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES DE LICENCIATURAS: A RELEVÂNCIA DA PRÁTICA

Os resultados do presente estudo sobre a qualidade de vida dos professores, dos cursos de licenciatura em Educação Física, Biologia, Pedagogia e Filosofia, serão discutidos no decorrer deste capítulo, revelando a importância da atitude reflexiva de cada sujeito sobre a sua qualidade de vida, para a contínua reconstrução dessa prática de *ser* voltada à saúde, e da intervenção institucional para a melhoria da qualidade de vida dos docentes.

5.1. Características Gerais dos Sujeitos da Pesquisa

O grupo de sujeitos da pesquisa foi constituído por 32 professores da universidade particular e 18 da universidade pública, havendo 26 mulheres e 24 homens, dos quais foram verificadas as seguintes características gerais: peso, faixa-etária relacionada a aspectos do desenvolvimento humano, tempo de formação desde a conclusão da graduação e jornada diária de trabalho.

O *índice de massa corporal – IMC (kg/m^2)* foi calculado pela fórmula: $\text{PC (kg)} / \text{ALT (m}^2\text{)}$, considerando que “a relação entre IMC e gordura como percentual do peso corporal é aproximadamente linear” (FOSS e KETEVIAN, 1998, p. 400).

De 24 mulheres que responderam à questão correspondente ao seu peso (kg) e à sua altura (m), 7 apresentaram um índice de massa corporal acima do estimado ideal para a saúde e 1 foi considerada obesa, tendo riscos mais acentuados. E, de 20 homens, 7 excederam a esse índice e 4 foram considerados obesos. Os resultados da relação entre o peso (kg) e a altura (m) dos professores, calculada pelo IMC, apontaram um elevado percentual de gordura a 43% de todos os professores, o que, na maioria dos casos, é acompanhado por danos à saúde.

Quando o resultado dessa equação ultrapassa $25 \text{ kg}/\text{m}^2$ ($\text{IMC} \sim 25$), são apresentados riscos à saúde, independentemente, do gênero. Se o índice de massa corporal for maior do que $30 \text{ kg}/\text{m}^2$ ($\text{IMC} > 30$), a pessoa é considerada obesa, estando “associado um risco ainda maior para problemas de saúde, como diabetes,

doença cardíaca, certos tipos de câncer e doenças do trato digestivo” (FOSS; KETHEYIAN, 1998, p. 525).

A faixa-etária dos 50 professores também foi verificada, sendo que 11 deles estão entre 20 e 40 anos, considerados como jovens adultos, e 39, entre 40 e 65 anos, considerados na meia-idade. Outra característica foi que, de 49 professores, havia 29 casados, oito divorciados, seis viúvos e seis solteiros.

O grupo de sujeitos foi caracterizado com uma predominância de 78% de professores com mais de 40 anos e 59% de professores casados, o que indica alguns padrões de desenvolvimento físico, que podem ser visualizados no quadro abaixo, segundo os aspectos do desenvolvimento humano considerados por Papalia e Olds (2000, p. 27).

QUADRO 5 – PRINCIPAIS ASPECTOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO

Períodos do Ciclo de Vida	Aspectos Físicos	Aspectos Cognitivos	Aspectos Psicossociais
Jovem Adulto (20 a 40 anos)	Saúde física atinge seu ápice, caindo rapidamente logo em seguida.	Habilidades cognitivas assumem maior complexidade.	Decisões sobre relacionamentos íntimos são tomadas; a maioria das pessoas se casa; a maioria tem filhos; escolhas profissionais são feitas.
Meia-idade (40 a 65 anos)	Ocorre certa deterioração da saúde física, e declínio da resistência e perícia; Mulheres entram na menopausa.	Sabedoria e capacidade de resolução de problemas práticos são acentuadas e a capacidade de resolver novos problemas declina.	Senso de identidade continua a se desenvolver; dupla responsabilidade de cuidar dos filhos e pais idosos pode causar estresse; partida dos filhos tipicamente deixa o 'ninho vazio'; Para alguns, sucesso na carreira e ganhos atingem o máximo e para outros ocorre um esgotamento profissional; busca do sentido da vida assume importância fundamental, podendo ocorrer a crise da meia idade para alguns.

Conforme o quadro 5, a maioria desses professores, na meia-idade, está passando por perdas nas valências físicas, por preocupações que envolvem seus pais idosos e filhos iniciando uma fase de independência e por períodos intensos de reavaliação da sua vida. Alguns enfrentam um enorme desgaste profissional, enquanto que outros estão no auge do sucesso. Para contrabalançar as perdas, os professores nessa faixa-etária construíram, ao longo de sua vida, uma sabedoria para lidar com problemas comuns no seu cotidiano, porém, têm dificuldades de solucionar novos problemas. Esta última característica pode explicar uma maior necessidade de estímulo externo para facilitar mudanças relevantes à sua qualidade de vida somada à seguinte.

A média de tempo de formação no Ensino Superior dos 50 professores, desde o ano de conclusão da sua graduação, é de 21 anos, com variação entre 1 e 43 anos. E, a média de tempo de atuação na instituição é de 15 anos, variando entre 1 e 40 anos. Não há uma diferença significativa entre as duas instituições envolvidas, mas fica evidente o longo período de docência na universidade e, com ele, uma tendência em consolidar um estilo de vida conforme os modos de agir habituais, ou seja, conforme a repetição de experiências, facilitada pelo tempo numa mesma instituição de trabalho. Isso é ainda mais suscetível quando esse tempo não só é significativo como tempo total de atuação na instituição, mas como tempo diário de trabalho, sendo que a jornada desses professores varia de 4 a 10 horas, predominando 74% do grupo com mais de 6 horas diárias, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1 – JORNADA DIÁRIA DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Jornada diária	4hs	5hs	6hs	8hs	10hs
Número de sujeitos	2	4	6	32	5
Percentual/grupo	4%	8%	12%	64%	10%

5.2. A Qualidade de Vida dos Professores de Licenciaturas

Alguns resultados referentes à avaliação da qualidade de vida dos sujeitos da pesquisa foram simbolizados quantitativamente, utilizando-se de representações numéricas e podendo ocasionar dificuldade de compreensão ao leitor. Então, facilitando sua compreensão, as representações atribuídas aos números que serão relacionados no decorrer da apresentação dos resultados da pesquisa, foram sintetizadas no quadro abaixo.

QUADRO 6 – REPRESENTAÇÕES DOS PONTOS E DAS NOTAS

Denominação	Representação
<i>Pontos por questão</i>	pontos atribuídos pelos indivíduos a cada questão
<i>Nota individual</i>	média dos pontos por questão
<i>Nota geral</i>	média das notas individuais ou dos pontos por questão
<i>Nota dos aspectos de cada categoria</i>	média da pontuação que cada sujeito atribuiu aos aspectos específicos de cada uma das categorias
<i>Nota por categoria</i>	média da nota de aspectos específicos de cada categoria

A qualidade de vida dos professores foi avaliada a partir de uma nota referente à média das pontuações obtidas em cada resposta às questões fechadas (*pontos por questão*) e analisada junto à interpretação das questões abertas e de múltipla escolha, todas relativas às suas condições de vida e ao seu estilo de vida.

A qualificação dessa nota, ou seja, da nota de cada indivíduo (*nota individual*), conforme a Tabela 2, aconteceu segundo sua classificação em uma escala de três intervalos: classe *ruim* - composta pelas notas menores do que a média menos um desvio padrão; a classe *boa* - composta pelas notas maiores do que a média mais um desvio padrão; classe *razoável* – representou as notas entre as outras duas classes.

TABELA 2 – CLASSIFICAÇÃO DAS NOTAS DE QUALIDADE DE VIDA DOS PROFESSORES

Notas	> 7,9	7,9 – 6,3	< 6,3
Classificação Geral	Boa	Razoável	Ruim
Número de professores	6	37	7
Percentual/grupo (50 profs.)	12%	74%	14%

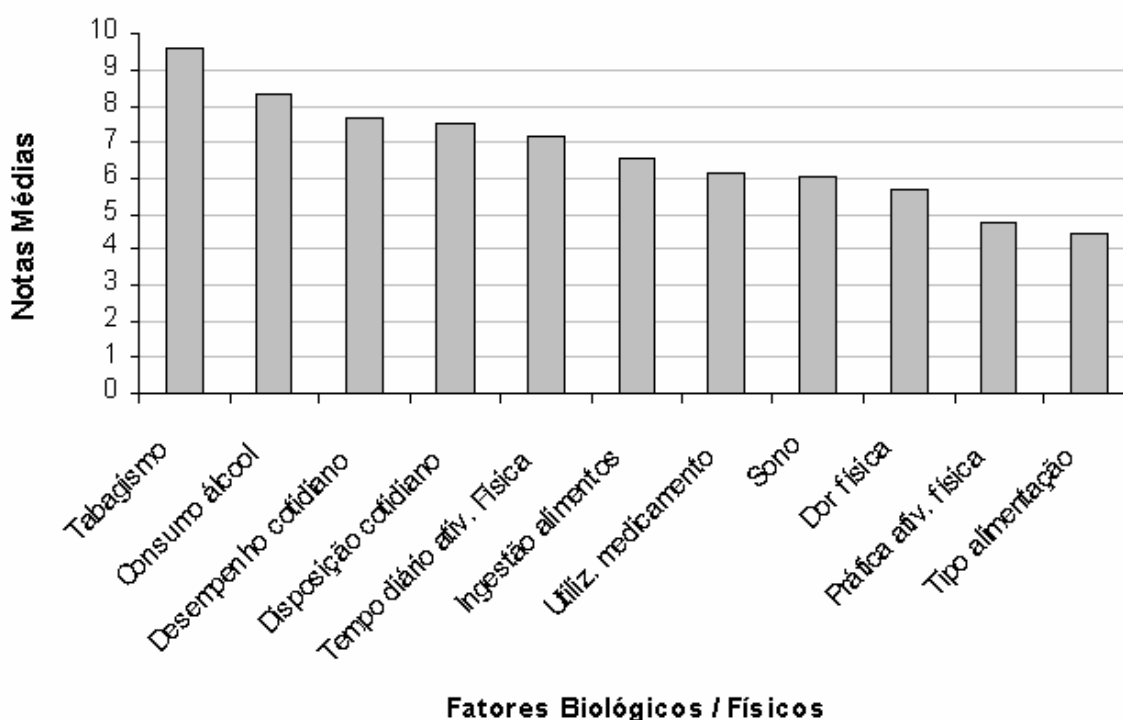
A média das notas individuais, isto é, a *nota geral* conferida à qualidade de vida dos 50 professores foi **7,1**, classificando a qualidade de vida do grupo de sujeitos da pesquisa como **razoável**. Isto indica que a sua qualidade de vida pode ser melhorada em muitos aspectos, os quais serão apresentados no decorrer dessa discussão sobre os resultados do presente estudo.

As questões e a nota a partir da média da pontuação que cada sujeito atribuiu a cada uma delas (*nota por categoria*) foram relacionadas em quatro categorias de fatores indissociáveis da qualidade de vida: biológicos/físicos, psicológicos/afetivos, culturais/cognitivos e sociais/econômicos/laborais. Essas categorias expressaram resultados significativos e foram elaboradas a partir do agrupamento dos aspectos específicos, conforme suas qualidades semelhantes, facilitando a interpretação de alguns resultados da pesquisa, os quais serão discutidos logo a seguir.

A categoria composta por fatores biológicos e físicos (Gráfico 1) apresentou a nota **6,7**, expressando uma qualificação **razoável**. Essa qualificação é insatisfatória para uma boa qualidade de vida, indicando alguns fatores comprometidos.

A maioria dos professores não fuma, não consome bebida alcoólica e conta com boa disposição física, assegurando seu desempenho cotidiano. Porém, não pratica atividade física regularmente com uma frequência semanal razoável, não tem uma alimentação balanceada e se alimenta menos de quatro vezes ao dia. Também, a qualidade do seu sono é razoável ou ruim. Das pessoas que praticam atividade física regularmente, a maioria faz exercícios por mais de 45 minutos diários, sendo as suas principais finalidades a profilaxia (prevenção de doenças), o entretenimento o descanso e a socialização.

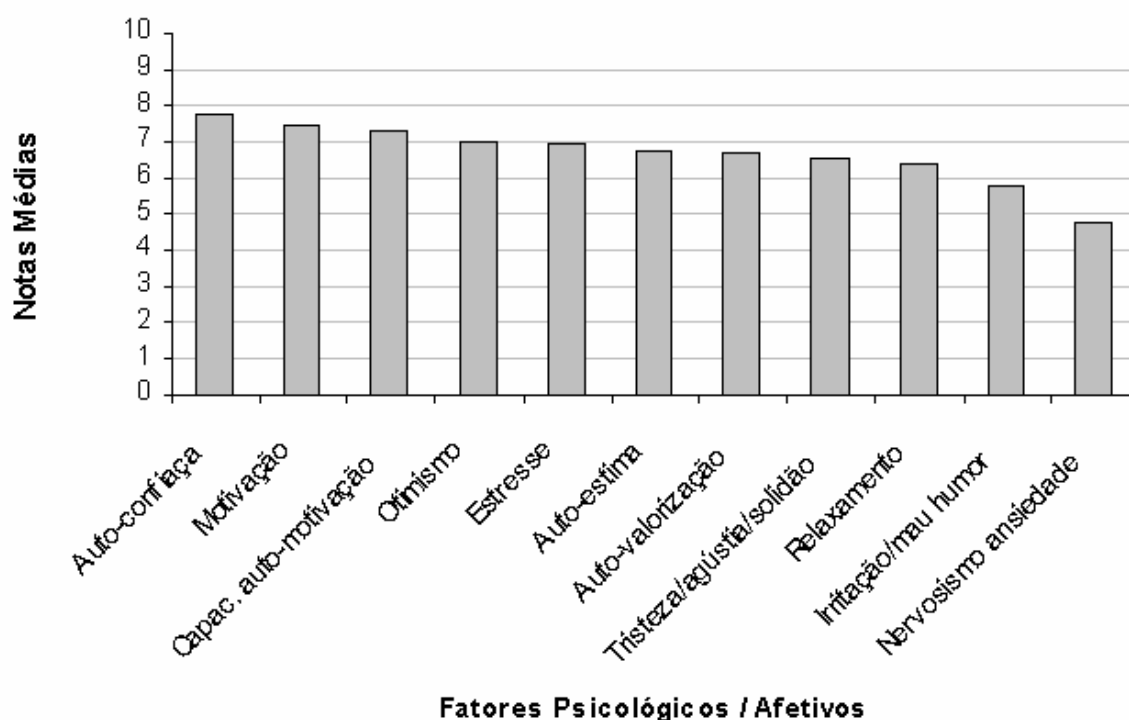
GRÁFICO 1 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES BIOLÓGICOS/FÍSICOS



A categoria composta por fatores psicológicos e afetivos (Gráfico 2) foi a que apresentou a menor nota: **6,7**, expressando, igualmente, uma qualificação **razoável** e insatisfatória para uma boa qualidade de vida. Essa categoria comporta os aspectos mais afetados, o que significa que a qualidade de vida dos professores é alvo de seus sentimentos negativos durante sua rotina. Eles sentem ansiedade e nervosismo com uma frequência considerada regular a alta, irritação e mau humor, regularmente e, paralelamente, apresentam uma dificuldade de relaxar e aproveitar a si, provavelmente, pela sua jornada diária de trabalho e a conseqüente falta de tempo livre.

Ainda assim, a auto-confiança para atingir os objetivos de vida apresentou-se como boa. Sua motivação foi classificada entre boa e razoável e a capacidade de motivar-se, como razoável, possibilitando a compreensão de que a auto-confiança e a motivação são aspectos que tendem a se manter por mais tempo, mesmo que em condições adversas, pois são, ao mesmo tempo, essenciais e fortemente desenvolvidos na atividade dos professores.

GRÁFICO 2 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES PSICOLÓGICOS/AFETIVOS



A nota da categoria composta por fatores culturais e cognitivos (Gráfico 3) foi **7,2**, também, com uma qualificação **razoável**, no entanto, um pouco melhor do que as duas anteriores.

As suas exigências profissionais podem explicar a dificuldade em aproveitar o seu tempo livre, pois, conforme a Gráfico 4, a maioria dos professores mantêm atividades de lazer, semanalmente.

Um resultado importante e, talvez, um dos mais relevantes à qualidade de vida dos professores, é que a maioria dos deles não costuma refletir sobre a sua qualidade de vida mais de uma vez ao dia e 51% refletem apenas mediante conflitos ou problemas.

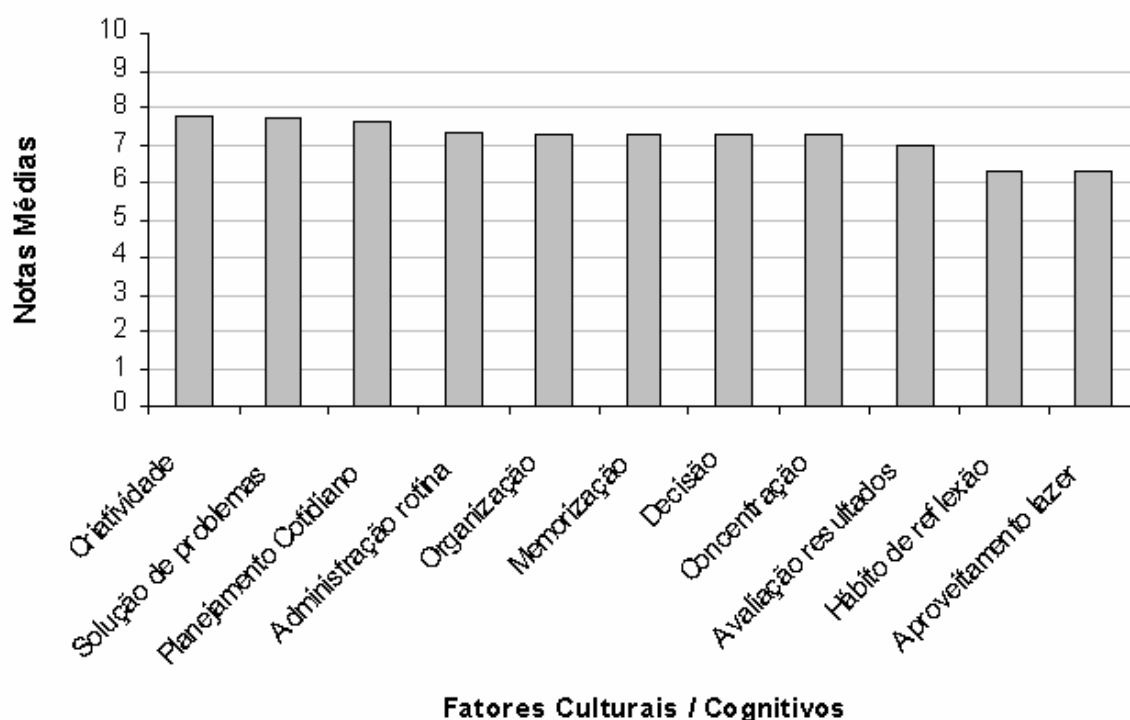
A formulação de conceitos sobre a qualidade de vida e a compreensão de aspectos relevantes ao seu contexto, enquanto subsídio à sua melhoria, como abordado no item 4.1 do Capítulo 4, ficam comprometidas pelos hábitos de reflexão dos professores, ao passo em que os distancia da *práxis*, isto é, da possibilidade de reconstruir e melhorar continuamente suas ações mediante a reflexão intencional sobre elas.

As capacidades de organização, memorização, decisão, concentração e de avaliação de resultados foram consideradas razoáveis, podendo estar dificultando a *práxis*, ao passo em que a criatividade, a capacidade de solução de problemas e de planejamento do cotidiano, são aspectos mantidos com bom padrão de desenvolvimento. Porém, talvez um desenvolvimento centrado na própria prática docente, a qual exige, necessária e pontualmente, aspectos mais próximos da sua finalidade, pondo os aspectos menos imediatos à margem do seu desenvolvimento. Entretanto, as capacidades de organização, memorização, decisão, concentração e de avaliação de resultados são aquelas indispensáveis à evolução da ação pedagógica, em seu amplo sentido, o que indica que a criatividade, a capacidade de solução de problemas e de planejamento do cotidiano podem estar sendo realizadas, meramente, no trabalho docente, faltando ao contexto do não-trabalho.

A repercussão desse direcionamento se dá diretamente no comprometimento da qualidade de vida dos professores, acentuando cada vez mais o investimento nos aspectos instantâneos às atividades habituais e cada vez menos nos outros aspectos, cuja influência nessas atividades não é imediatamente visível,

ao contrário do que acontece com atividades não habituais. No entanto, é extremamente importante a ambas atividades.

GRÁFICO 3 – NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES CULTURAIS/COGNITIVOS

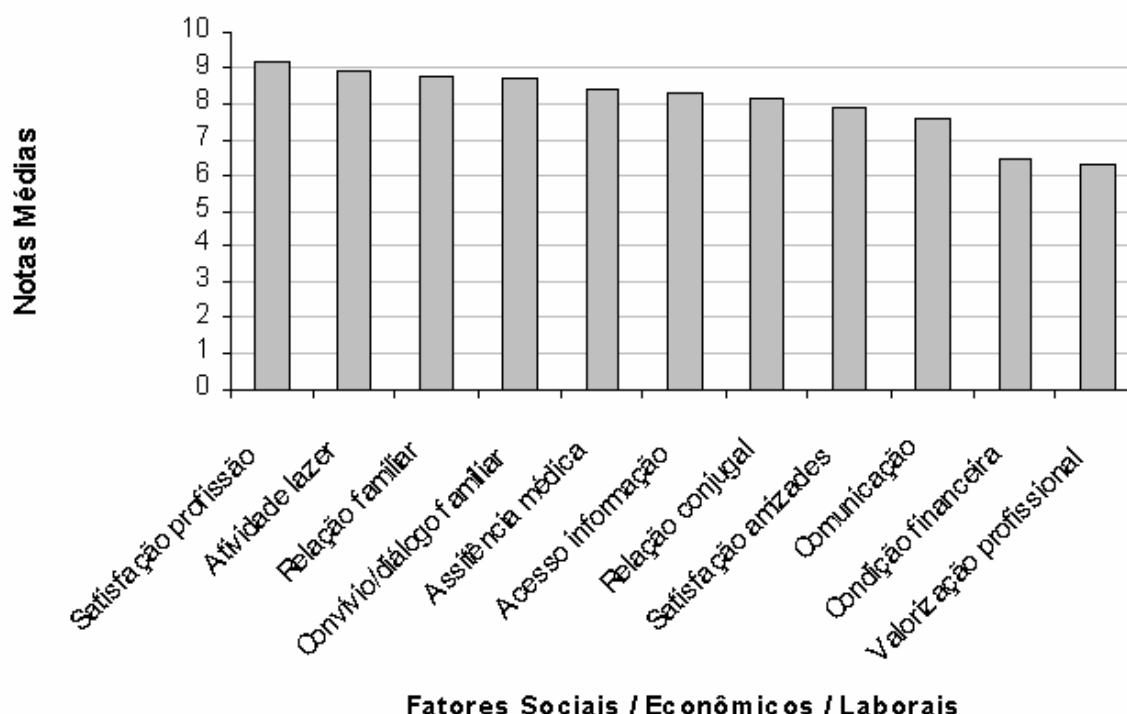


A categoria composta por fatores sociais, econômicos e laborais (Gráfico 4), foi a que apresentou a nota **8,0**, classificada como **boa**, sendo a mais alta e muito interessante por apontar o empenho dos professores com esses fatores.

Geralmente, ao pensar que os problemas relativos à qualidade de vida estão relacionados diretamente ao mundo do trabalho, ao dinheiro e à socialização, há uma tendência em se relacionar, de forma simétrica, uma boa qualidade de vida a um bom resultado da avaliação desses fatores, ou seja, quanto melhor estão esses fatores, melhor será a qualidade de vida composta por eles. No entanto, sendo essa categoria classificada como boa, a nota geral da qualidade de vida dos 50 professores não deveria apresentar uma qualificação boa ao invés de razoável?

O Gráfico 4 mostra os contra-sensos entre a alta satisfação dos professores com sua profissão e a baixa valorização profissional, acompanhada de insatisfação com sua condição financeira. Os aspectos que se mantêm sob a atenção dos professores são as atividades de lazer e a relação e o convívio familiar. Provavelmente, considerando sua jornada de trabalho e dificuldade de tempo livre, os professores utilizam seu pequeno tempo livre, quase que exclusivamente, para a família.

GRÁFICO 4 - NOTAS DOS ASPECTOS DA CATEGORIA DE FATORES SOCIAIS/ECONÔMICOS/LABORAIS



Os professores zelam por aspectos relacionados ao seu trabalho e pelo sustento de suas famílias, deixando outros aspectos à margem.

O resultado dessa última categoria de fatores expressa a forte relação existente entre a qualidade de vida desses professores e o seu trabalho, mas no sentido de que, ao mesmo tempo em que sua prática profissional exige excessivamente seu tempo e sua dedicação, os professores gostam da docência e vinculam seu trabalho ao provimento e ao desenvolvimento familiar.

Este fato pode ser explicado pelo pressuposto marxista de que a educação é a mediadora entre a ciência e a produção do capital, e o professor é o agente direto desta mediação. O professor universitário, ao mesmo tempo em que é sujeito histórico-social e consciente do princípio político-econômico da educação para o trabalho, é encarregado de realizar, no máximo de sua produtividade, esta educação, a qual se confronta com sua consciência social, em muitos aspectos. Então, o professor vê na educação a possibilidade de mudança, identificando seu próprio potencial e, assim, gostando do seu trabalho, mas, por outro lado, também vê a impossibilidade dessa mudança e vê-se explorado no seu tempo de trabalho, pois sabe dos determinantes da ideologia de consumo em vigor.

Analizando a forma antinômica do trabalho, Manacorda (1991, p. 51-52) lembra que, para Marx,

frente ao capital, que é trabalho objetivo, o trabalho não-objetivado apresenta-se de duas maneiras: negativamente como não-matéria-prima, não instrumento, não-produto, isto é, como miséria absoluta; positivamente, como existência do trabalho não como objeto, mas como atividade e possibilidade universal de riqueza. É aqui, portanto, que trabalho alienado e atividade vital humana, trabalho e manifestação de si, retornam numa oposição de positivo e negativo rigorosamente assinalada.

Desse modo, os resultados dos fatores biológicos/físicos e psicológicos/afetivos, apresentados como razoáveis à qualidade de vida, com as menores notas, demonstraram os âmbitos de repercussão dessas exigências ao trabalho do professor. Como o professor dedica a maior parte de seu tempo e de sua energia ao trabalho, tenta recompensar a sua família da conseqüente falta, utilizando-se, na maioria dos casos, dos seus momentos de lazer. Porém, acaba deixando de lado todos os outros aspectos da sua qualidade de vida.

Esse entendimento se fortalece na consideração dos aspectos mais comprometidos dos sete professores que apresentaram uma qualidade de vida classificada como ruim, ou seja, ao relacionar sua baixa nota individual aos aspectos que tiveram as menores notas e classificações, conforme a Tabela 3.

TABELA 3 – ESCALA DECRESCENTE DE ASPECTOS AVALIADOS COM AS MENORES NOTAS DOS SETE PROFESSORES QUE APRESENTARAM AS MENORES NOTAS INDIVIDUAIS

Aspectos Avaliados	Número – Profs.	Classif. Predominante	Qualificação Geral
Prática regular de atividade física	7	Nenhuma vez / semana	Ruim (muito)
Incidência de estresse	6	Muito estressado	Ruim (muito)
Nervosismo e ansiedade	5	Quase sempre	Ruim (muito)
Ingestão de alimentos ao dia	5	Quatro vezes	Ruim (muito)
Relaxamento	7	Razoável e ruim	Ruim
Qualidade do sono p/ descanso	6	Razoável e ruim	Ruim
Satisfação c/ condição financeira	6	Razoável e ruim	Ruim
Satisfação c/ valorização profissional	6	Razoável e ruim	Ruim
Irritação e mau humor	6	Algumas vezes e quase sempre	Ruim
Auto-estima (aparência e comport.)	6	Razoável e ruim	Ruim
Autovalorização	6	Razoável e ruim	Ruim
Incômodo c/ dor física	6	Algumas vezes	Razoável
Memorização	6	Razoável	Razoável
Aproveitamento do tempo livre	5	Razoável	Razoável
Tristeza, angústia e vazio/solidão	5	Algumas vezes	Razoável
Otimismo em relação ao futuro	5	Razoável	Razoável
Avaliação da própria saúde	4	Razoável	Razoável

Os sete professores, que apresentaram as menores notas individuais, expressaram um estilo de vida desfavorável à promoção da sua qualidade de vida. Os fatores mais comprometedores a esses resultados insatisfatórios à sua qualidade de vida são: a inatividade ou a irregularidade na prática da atividade física, o estresse, o sofrimento com nervosismo e ansiedade, e a alimentação inadequada em relação à frequência de ingestão apropriada de alimentos durante o dia. Com o declínio desses fatores, passam a comprometer outros fatores: apresentam uma dificuldade de relaxar e aproveitar a si mesmos e de obter melhor qualidade de sono para o seu descanso. Isso pode ser verificado nas próprias palavras desses professores, ao justificarem a importância de um trabalho voltado à melhoria da sua qualidade de vida:

- “A necessidade de diminuir o estresse gerado pelo dia a dia na IES”.
- “Melhora do relacionamento na IES e redução do estresse”.
- “Para aliviar as tensões geradas pelo sistema capitalista”.
- “Poderia me ajudar a relaxar”.

Esse resultado, conforme a análise de aspectos das categorias de fatores biológicos/físicos e psicológicos/afetivos, está intrinsecamente relacionado à alienação pela divisão do trabalho, que se apresenta como divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, recrutando a unilateralidade do indivíduo no desenvolvimento do trabalho que é, igualmente, unilateral.

Ora, exatamente no momento em que a atividade vital humana, do homem como “ser genérico”, do gênero humano em seu conjunto, se apresenta dividida e dominada pela espontaneidade, pela naturalidade e pela causalidade, todo homem, subsumido pela divisão do trabalho aparece unilateral e incompleto. Essa divisão se torna real quando se apresenta como divisão entre o trabalho manual e o trabalho mental, porque aí “se dá a possibilidade, ou melhor, a realidade de que a atividade espiritual e a atividade material, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se apliquem a indivíduos distintos” (MANACORDA, 1991, p. 46)

Os professores também expressaram insatisfação financeira e com a desvalorização profissional, sobre tudo pelas instituições. Esses fatores são condições ao seu estilo de vida, de modo que o resultado da avaliação da categoria de fatores sociais, econômicos e laborais demonstrou o seu empenho em assegurar a realização e boa qualidade a esses aspectos. Eles valorizam o seu trabalho, devido ao valor que atribuem ao seu produto social e, assim, valorizam a si mesmos, e por concebê-lo como seu meio de sustento na sociedade contemporânea. Para Manacorda (1991, p. 50), “todos os progressos da civilização, todo aumento das forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho, acrescentam apenas poder que domina o trabalho, e daí decorre como processo necessário que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranhas”.

O incômodo com dor física e a razoável capacidade de memorização são, possivelmente, fatores procedentes aos anteriores e favoráveis aos conseguintes: dificuldade de aproveitamento do tempo livre, sentimento de tristeza, angústia, vazio/solidão e otimismo insatisfatório em relação ao futuro.

De acordo com Cunha (1989, p. 39),

“há uma heterogeneidade na vida cotidiana do professor manifesta pelas incongruências, saberes e práticas contraditórias e ações aparentemente inconseqüentes. É preciso recuperar esse aspecto heterogêneo ao invés de eliminá-lo em tipologias previamente definidas. Ao contrário, a riqueza, muitas vezes, está no heterogêneo e é preciso reconhecê-lo como produto de uma construção histórica.”

A repercussão desse provável percurso de declínio da qualidade de vida desses sete professores é representada pela avaliação da sua própria saúde como razoável, podendo ser carregada no sofrimento de diversos profissionais acometidos por psicopatologias, que se sustentam em sentimentos de ansiedade, irritação, mau humor, tristeza, angústia, insegurança, vontade de isolamento e, em casos mais graves, em agressividade, como também por doenças cardiovasculares que podem ser desencadeadas ou agravadas por esses sentimentos, sendo a segunda maior causa de morte humana no mundo.

Para Araújo (1999, p. 240) “o termo sofrimento designa situações de desconforto e insatisfação que, embora não impeçam a continuidade da vida laboral, impossibilita que o trabalho seja fonte de prazer e de realização pessoal.”

Sendo assim, o referido histórico também pode explicar grande parte dos problemas da prática docente, pois as “contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico (professor e alunos) afluem para a sala de aula” (CUNHA, 1989, p. 24).

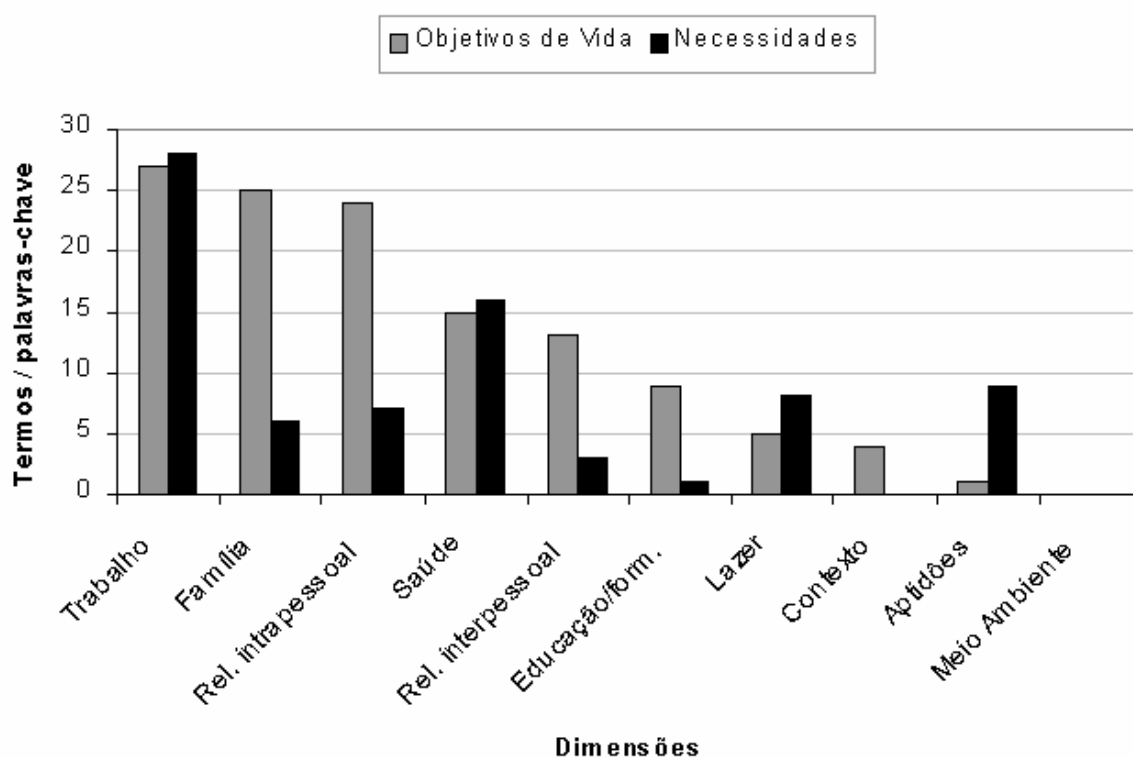
Os resultados, até aqui discutidos, despontam da realidade apresentada para a importância da consciência da sua qualidade de vida pelo próprio professor, desdobrada na reconstrução de atividades que prejudicam a sua qualidade de vida e a sua prática profissional. Tal conscientização requer a compreensão, primeira, de que “a atividade humana é, por conseguinte, atividade que se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência” (VÀZQUEZ, 1977, p. 189).

Nessa progressão, a conscientização é produto da reflexão crítica sobre a realidade e a reflexão crítica denota a mais complexa habilidade de criação, o que sugere que a qualidade de vida dos professores depende de suas próprias finalidades e, estas, de sua reflexão crítica.

A qualidade de vida é determinante e determinada das finalidades de cada sujeito, a partir da sua ação reflexiva, sendo que essas finalidades são seus próprios objetivos de vida. A partir dessa compreensão, os objetivos de vida dos professores envolvidos na pesquisa e sua pertinência à promoção da sua qualidade de vida se tornaram alvo da seguinte análise.

Foi realizada uma análise de conteúdo e semântica quantitativa sobre a repetição de termos e palavras-chave contidas na descrição dos objetivos de vida dos professores, em comparação às suas necessidades para uma melhor qualidade de vida. O resultados dessa comparação foram classificados nas seguintes dimensões: trabalho, família, relacionamento intrapessoal, saúde, relacionamento interpessoal, educação/formação, lazer, contexto (meio entorno), aptidões (motivação, organização, solução de problemas, criatividade, planejamento) e meio ambiente. (ver Gráfico 5).

GRÁFICO 5 – RELAÇÃO ENTRE OBJETIVOS DE VIDA E NECESSIDADES PARA MELHOR QUALIDADE DE VIDA



Os objetivos de vida que mais se expressam, conscientemente, como uma necessidade para melhor qualidade de vida, pelo seu maior grau de proximidade (Tabela 5), dizem respeito aos âmbitos do trabalho, da saúde e do lazer. Estas práticas parecem significar objetivos constantes. Enquanto que os objetivos de vida, que não se expressam como necessidades à melhor qualidade de vida, dizem

respeito aos âmbitos da família, do relacionamento intrapessoal, do relacionamento interpessoal e da educação/formação.

Tais resultados demonstram que a melhoria da qualidade de vida, para a maioria desses professores, é projetada a realizações no trabalho, à saúde e ao lazer, demonstrando uma visão da qualidade de vida como um objetivo distante da realidade dos professores ou difícil de ser alcançado perante suas possibilidades, o que se fortalece na expressão das aptidões como necessidades. Isso quer dizer que os professores buscam constantemente melhorias nesses âmbitos, ou seja, são aspectos sempre carentes.

Conforme o pensamento marxista, o fato do trabalho, a saúde e o lazer serem apresentados neste estudo como objetivos conscientes e necessidades constantes dos professores, está fundado no problema do sobretrabalho como meio produtor de mais-valia, que cria o poder alheio a si e que os domina, na instituição da “relação entre tempo de trabalho ‘necessário’ (à vida e à reprodução do trabalhador) e aquele que aparece em princípio como um tempo disponível, que o capitalista tende a destinar, como sobretrabalho, à produção de mais-valia, negando-lhe configurar-se como tempo livre para o próprio trabalhador” (MANACORDA, 1991, p. 58).

A boa classificação atribuída aos aspectos da categoria de fatores sociais, econômicos e laborais está diretamente relacionada à necessidade e ao valor do trabalho, o que justifica o empenho dos professores com o trabalho e sua aceitação do sobretrabalho. Entretanto, o sobretrabalho lhe exige um tempo precioso e um desgaste excessivo de energia, a qual acaba por faltar, primeiramente, aos fatores biológicos, físicos, psicológicos e afetivos e, consecutivamente, aos fatores culturais e cognitivos. Estes fatores só não são os primeiros defasados devido à sua imediata e funcional ligação com os fatores sociais, econômicos e laborais, especificamente, na docência. No entanto, quanto mais são explorados, mais intensamente debilitam os fatores mais comprometidos.

Ora, de que outra forma o professor poderia atender bem aos fatores sociais, econômicos e laborais, relativos à docência, se não preservar suas habilidades culturais e cognitivas? E, igualmente, como poderá contar com suas habilidades culturais e cognitivas se estas dependem do bom estado biológico, físico, psicológico e afetivo do professor? Uma última e curiosa questão se faz

emergente: se todos esses fatores da qualidade de vida foram categorizados apenas para facilitar a compreensão desse estudo, mas, de fato integram uma unidade, como foi possível a boa classificação à categoria de fatores sociais, econômicos e laborais, sendo que todas as outras foram classificadas como razoáveis?

A resposta a esta última questão evidencia a dinâmica da qualidade de vida desses professores. Os professores investem nas atividades que lhe são mais necessárias, dentre elas a docência, mantêm as atividades que dão suporte às primordiais e postergam as atividades latentes. Porém, sendo a qualidade de vida uma integridade, com a continuidade dessa dinâmica e com o tempo, os outros fatores também sofrem danos, a menos que as atividades humanas de maior desgaste sejam executadas por uma espécie de “piloto automático” e, assim, reduzidas ao mecanicismo, ao automatismo, à reprodução, o que significa desprovê-las da consciência e da vontade.

Tal raciocínio vai além de evidenciar a dinâmica da qualidade de vida dos professores; ele explica a relação existente entre a qualidade de vida do professor e a ação docente. Com isso, expressa a emergência de uma intervenção nessa relação, considerando-se a consciência e a vontade desses professores.

Assim, a coerência entre as necessidades e os objetivos individuais, representada pela sua maior proximidade (ver Gráfico 5), exprime uma conexão entre consciência e vontade capaz de potencializar ações transformadoras e positivas à qualidade de vida. Ao contrário, o distanciamento entre as necessidades e os objetivos individuais, exprime uma incoerência entre vontade e consciência, o que dificulta tais ações, no mesmo momento em que o sujeito se induz a repetir sempre as mesmas ações comuns ao seu cotidiano, no intuito de evitar percalços.

Os poucos objetivos que os professores relacionaram ao contexto (meio entorno) foi outra característica importante, podendo ser explicada por uma rotina acentuada, minada de sobretrabalho, que não deixa tempo para a percepção, reflexão e integração com o meio à sua volta e, assim, o limita de aproveitar os recursos que o cercam e que poderiam beneficiar, tanto a sua qualidade de vida, quanto a sua prática profissional.

A mesma explicação atribuída à questão referente ao contexto, pode ser aplicada à desconsideração da dimensão ambiental e da sua relevância para a qualidade de vida. Isso fica evidente quando, no gráfico que sistematiza as respostas dos professores em relação às suas necessidades e aos seus objetivos de vida, não aparece qualquer referência a essa problemática, como se as questões ambientais estivessem distantes da realidade desses professores e, conseqüentemente, não interferissem na sua qualidade de vida.

Os objetivos de vida apresentados se relacionam de forma dialética com as atividades habituais dos professores, pois se tratam de finalidades que subsidiam suas atividades e são, ao mesmo tempo, construídos por suas atividades mais habituais. Em contrapartida, as finalidades planejadas à promoção da qualidade de vida são resultantes da consciência sobre a complexidade da qualidade de vida, tendo sua base na reflexão que viabiliza a construção e inter-relação de conceitos.

Para Vázquez (1977, p. 191), a atividade própria do homem "se desenvolve como produção de objetivos que prefiguram idealmente o resultado real que se pretende obter, mas se manifesta também, como produção de conhecimentos, isto é, em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis mediante os quais o homem conhece a realidade". Então, outro resultado da pesquisa destaca-se como muito pertinente à problemática da qualidade de vida desses professores, em resposta aos objetivos específicos do estudo: a sua concepção de qualidade de vida, também classificada mediante a análise de conteúdo e semântica quantitativa da repetição de termos e palavras-chave contidas no seu conceito, em 12 dimensões: subjetividade, saúde, trabalho, relacionamento intrapessoal, relacionamento interpessoal, família, lazer, contexto (ambiente entorno), valores (humanos/sociais), educação/formação, meio ambiente e aptidões (motivação, organização, solução de problemas, criatividade, planejamento), conforme a Tabela 4.

TABELA 4 – ESCALA DECRESCENTE DAS DIMENSÕES CONSIDERADAS PELOS PROFESSORES NA SUA CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA

Dimensões	Repetição de termos e palavras-chave relativas às dimensões
Subjetividade	28
Saúde	26
Trabalho	13
Relacionamento intrapessoal	13
Lazer	13
Relacionamento interpessoal	12
Família	8
Contexto	6
Valores	4
Meio ambiente	3
Aptidões	2
Educação/formação	0
Total de termos e palavras	128

A importância do conceito de qualidade de vida, como expressão da concepção dos sujeitos a seu respeito e subsídio às suas atividades, determinando a subjetividade e a complexidade inerente a sua definição e sobre a tendência de reprodução do conceito como equivalente à saúde, discutidas no Capítulo 2, item 1, é fortalecida pela prevalência da subjetividade em 22% dos termos e palavras-chave utilizados pelos professores no seu conceito de qualidade de vida, e da saúde, em 20%.

Para a maioria dos professores, o trabalho, o relacionamento intra e interpessoal e o lazer são dimensões freqüentemente presentes na sua concepção de qualidade de vida; a família, o contexto e os valores são dimensões presentes em alguns conceitos; o meio ambiente e as aptidões quase não aparecem; e, inseqüentemente, a educação/formação não é relacionada à sua concepção de qualidade de vida, no entanto, é sua atividade de maior tempo de dedicação. Este fato denota uma distância entre o que se concebe por qualidade de vida e o que se concebe por trabalho, demonstrando que há uma percepção por parte dos professores de que aspectos do seu trabalho são incongruentes à qualidade de vida.

Esse resultado firma a idéia de que há um distanciamento entre os professores, enquanto sujeitos concretos, e a sua qualidade de vida, pois a explicam como uma projeção de seus objetivos de vida tangentes ao trabalho, à saúde, ao lazer e às relações intra e interpessoais, difícil de ser alcançada perante suas

possibilidades, novamente, se fortalecendo na irrelevância atribuída às aptidões como recursos próprios na promoção da sua qualidade de vida e à educação/formação como meio de desenvolvimentos dessas aptidões. De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002, p. 179), a prática se faz nas diversas ações individuais “ligadas às destrezas de pessoas concretas, sendo tais destrezas limitadas às técnicas específicas isoladas do contexto da cultura. Portanto, a compreensão dessas ações contextualizadas e de seus determinantes históricos é que possibilita a transformação das instituições.”

As concepções dos professores sobre a qualidade de vida, a partir dos seus conceitos, expressam sua condição de assalariado devido a esta condição repercutir na escassez do tempo para outras atividades ou não-trabalho. “O professor na sociedade capitalista é um assalariado, está dentro de um contexto social e, mais especificamente, dentro de uma organização escolar que reflete a divisão social do trabalho e as contradições advindas dessa organização” (MARTINS, 1989, p. 27).

Essa afirmação embasa os motivos que geram uma contradição entre trabalho e qualidade de vida e fundamenta a relação entre os três aspectos muito significativos à qualidade de vida dos professores que apresentaram as cinco melhores e as cinco piores notas individuais: as situações habituais de reflexão, a sua concepção de qualidade de vida e a própria nota individual.

De acordo com a Tabela 5, dos cinco professores que apresentaram as menores notas individuais, curiosamente, todos costumam refletir em situações de conflito ou mediante problemas, enquanto que, dos cinco professores que apresentaram as melhores notas individuais, nenhum costuma refletir somente nessas situações, mas diariamente, na construção de conhecimentos.

O costume de refletir mediante conflitos e problemas, e não diariamente ou para a construção de conhecimentos frente a informações, não somente dificulta a ação criativa, como pode estar diretamente relacionado a baixos resultados a avaliações da qualidade de vida, considerando-se que, nesse estudo, a questão da reflexão se reporta à qualidade de vida e não à capacidade de refletir inata ao ser humano.

Dialeticamente, uma qualidade de vida comprometida favorece sua própria reprodução, conforme a dinâmica da qualidade de vida dos professores apresentada anteriormente.

A consciência da atividade prática e de si mesma, ou seja, a consciência da *práxis* “é fonte de conhecimento reflexivo e de criação.” (FREIRE, 1987, p. 92). A consciência comum – prática-utilitária – como é chamada por VÂZQUEZ (1977), está presente na cotidianidade e não transforma a prática social que exige uma consciência reflexiva. Sendo assim, quanto mais os professores se aproximam de uma prática-utilitária, mais se distanciam de uma boa qualidade de vida e do prazer no trabalho.

Outro fator em relação à concepção de qualidade de vida, é que os professores com as menores notas individuais apresentaram conceitos demasiadamente abrangentes ou reduzidos, permeados de abstração, enquanto que os professores com as maiores notas individuais apresentaram conceitos abrangentes e mais concretos e objetivos, orientados por sua consciência reflexiva.

TABELA 5 - CINCO MELHORES E PIORES NOTAS INDIVIDUAIS RELACIONADAS ÀS SITUAÇÕES HABITUAIS DE REFLEXÃO E À CONCEPÇÃO DE QUALIDADE DE VIDA

Notas Médias	Situações de Reflexão	Conceito
9,2	Conhecimento/Informação	“Estar de bem consigo mesmo, com sua família, seus amigos e com a natureza.”
8,8	Cotidiano/Diariamente	“É você estar feliz com seu ambiente e com as pessoas que lhe rodeiam. É você ser feliz.”
8,4	Cotidiano/Diariamente	“Ter tempo para descansar com a família e condições de participação em atividades culturais.”
8,3	Conhecimento/Informação	“Ter saúde, condição financeira boa e saber usufruir a natureza.”
8,1	Cotidiano/Diariamente	“Estar equilibrado entre as várias demandas que a vida oferece: saúde biológica, mental e afetiva.”
6,1	Conflito/Problemas	“Estar em paz e alegre”
6,0	Conflito/Problemas	“Ser feliz.”
6,0	Conflito/Problemas	“Sentir-se bem cotidianamente.”
5,7	Conflito/Problemas	“Um conjunto de elementos que compõem a realização pessoal, estilo de vida, política econômica, saúde, segurança, etc.”
4,9	Conflito/Problemas	“Manter uma rotina de maneira a não esquecer que a vida pode ser um grande prazer.”

Zuin (1999, p. 31) afirma que “o homem é capaz de elaborar conceitos, sendo que essa potencialidade, ao mesmo tempo em que lhe permite a compreensão da natureza do objeto, consente que a sua própria existência seja confirmada, a ponto de o pensamento representar a própria realidade”.

Então, a classificação dos conceitos apresentados pelos professores representam seu conhecimento a respeito da qualidade de vida, bem como a sua real qualidade de vida, ao passo em que se justifica a importância da construção ou transformação desses conhecimentos, o que pode ter seu facilitador em um espaço-tempo, planejado e acompanhado pelas Instituições onde trabalham, especialmente, para esta finalidade. Isso porque, “o planejamento não é um fim em si mesmo, mas um meio de se preparar e organizar a ação tendo em vista um objetivo. Daí a importância de se acompanhar esta ação, a fim de alterá-la sempre que se constatar inadequação nas decisões previamente tomadas”. (MARTINS, 1989, p. 67).

Contudo, os resultados do estudo indicam a urgência das Instituições de Ensino Superior integrarem aos seus objetivos e ao seu planejamento, o cuidado à qualidade de vida dos professores, em sua onilateralidade e compreendendo que esses resultados se refletem diretamente nos alunos, na instituição e na sociedade. Esta indicação assenta com a posição de Gramsci (1989, p. 47) sobre a natureza humana:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa – objetivos ou materiais – com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens – em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive – até à relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua “humanidade”, a sua “natureza humana”.

Com efeito, o alcance desse cuidado pode ser expandido no caso de atingir professores das áreas da Saúde, das Ciências Sociais e, especialmente, os professores dos cursos de licenciaturas, que demonstraram a necessidade de melhor qualidade de vida implicada na sua prática pedagógica e que são responsáveis pela formação de novos professores. A afirmação de um professor, sujeito da pesquisa, explana esse alcance:

- “O profissional feliz e motivado é muito mais produtivo! A atividade do professor é diretamente refletida no aluno.”

A melhoria da qualidade de vida dos professores resultará, também, na sua maior satisfação e possibilidade de desenvolver e aplicar as habilidades pedagógicas exigidas pela universidade, uma vez que a qualidade de vida abrange a teoria e a prática humana que fomentam a cultura de *ser* em prol da saúde.

Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, a da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais propostas ressaltam que os professores colaboram para transformar as instituições de ensino no que diz respeito à gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam as instituições na direção da qualidade social. Em consequência, valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 89)

No entanto, sua prática depende de uma diversidade de habilidades, que se compõem e dispõem a partir da integridade humana e, para que o educador possa selecioná-las, aprimorá-las, colocá-las em prática, tanto quanto refletir sobre essa prática, é preciso saber se perceber, conhecer, relacionar e avaliar, considerando-se em seu contexto biopsicosocial, como pessoa e sujeito histórico.

A seguinte contribuição de Merleau-Ponty (1999, p. 124-125) é fundamental para a compreensão:

Enquanto habito um “mundo físico”, em que “estímulos” constantes e situações típicas se reencontram – e não apenas o mundo histórico em que as situações nunca são comparáveis –, minha vida comporta ritmos que não tem sua *razão* naquilo que escolhi ser, mas sua *condição* no meio banal que me circunda. Assim, em torno de nossa existência pessoal aparece uma margem de existência *quase* impessoal, que é por assim dizer evidente, e à qual eu reporto e zelo de me manter em vida, em torno do mundo humano que cada um de nós se faz, aparece um mundo em geral ao qual é preciso pertencer em primeiro lugar para poder encerrar-se no ambiente particular de um amor ou de uma ambição.

A qualidade de vida requer a compreensão complexa da vida que vivemos intensamente e não que simplesmente temos ou levamos, quase como espectadores; requer o exercício da aprendizagem aplicada à emancipação humana, onde o conhecimento das coisas mais simples é transposto a situações complexas, tendo como princípio a ética e designando um estilo de vida que leve ao bem-estar individual e comum, concomitantemente. Para Freire (1987, p. 91), "no momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das 'situações-limites'".

A melhoria da qualidade de vida começa com o conhecimento sobre seus aspectos e se realiza com o *saber*, ou seja, com o conhecimento aplicado, fundamental à prática consciente do ser saudável, quer dizer, fundamental à sua promoção.

A manifestação da qualidade de vida pode ser associada a diversos enfoques como: o acréscimo de experiências relevantes depois que as necessidades básicas estão satisfeitas; a oportunidade de praticar atividades físicas regulares visando a saúde e ao controle ao estresse; o estabelecimento de conhecimentos necessários ao consumo de produtos e serviços culturais; ou mesmo pela construção de um novo estilo de vida, em que vivências interiores significativas constituem-se fator de satisfação e felicidade (MOREIRA, 2001, p. 170).

As propostas institucionais, realmente preocupadas com qualidade de vida dos professores, requerem a transgressão de sua filosofia de indústria cultural para uma teoria da complexidade que considere os conhecimentos pertinentes ao mundo, aos quais a qualidade de vida está incorporada pelo discurso social que expressa a realidade. A insistência social desse discurso, que se reporta à necessidade de melhor qualidade de vida, é verificada no contexto da vida na universidade, por um dos professores sujeito da pesquisa, ao afirmar:

“As pessoas têm reclamado bastante quando esse é o assunto”.

Ora, se as Instituições de Ensino Superior, conscientes do poder da qualidade de vida dos professores para o desenvolvimento dos seus objetivos e tomam conhecimento da sua qualidade de vida, podem, então, realizar ações voltadas à reconstrução de condições de vida colocadas pelo trabalho e à promoção da qualidade de vida dos professores, principalmente, quando avaliada como insatisfatória. Ações estas, que podem resultar no crescimento profissional e institucional, desde que estejam distantes de intervenções pontuais e paliativas e que não sejam realizadas na esfera do sobretrabalho e na ótica da lucratividade, mas mediante o investimento em um tempo especial para esse propósito e sob a vontade imanente à necessidade de melhor qualidade de vida dos sujeitos, como requerem os professores nas suas expressões:

- “Nós, professores universitários, estamos com muitas atribuições profissionais e pouco tempo para dedicar a nós mesmos.”
- “Considerando o tempo que passo na instituição, seria importante se ela oferecesse algo mais que trabalho.”
- “Preciso ter compromisso agendado para participar.”
- “O programa oferecido na IES aumentaria a chance de acesso, uma vez que o tempo que passo no local de trabalho impede o deslocamento para programas oferecidos em outras localidades.”
- “Quanto mais perto eu estiver de um programa, maior a chance de participar.”

A melhoria da qualidade de vida dos professores de licenciaturas pode ser estimulada por trabalhos contínuos de educação, mobilização e intervenção, planejados e realizados pelas Instituições de Ensino Superior, a partir da conscientização organizacional, em direção à construção de conceitos de qualidade de vida pelos professores e da sua incorporação de posturas reflexivas aptas à transformação de estilos de vida prejudicados e prejudiciais. Os professores confirmam essa relação, ao entender que:

- “A conscientização traria maior preocupação com a qualidade de vida.”
- “Para você poder estar bem sintonizado, senão, você acaba por cair no senso comum e não se lembra.”

A necessidade de incorporar esses trabalhos, pelas Instituições de Ensino Superior, também ganha peso no conhecimento dos professores acerca dos atuais trabalhos oferecidos pelas duas instituições envolvidas na pesquisa. Eles apontam para planos de saúde, eventos semestrais ou anuais, palestras eventuais e programas específicos para a “manutenção da saúde” como sendo 88% dos trabalhos relacionados à qualidade de vida, não representando a existência de programas contínuos de qualidade de vida, e 56% dos professores afirmam que a contribuição das instituições é pouco significativa ou insignificante para a sua qualidade de vida.

A consideração da indicação dos resultados do presente estudo, pelas Instituições de Ensino Superior, pode igualmente se valer da dificuldade de acesso aos poucos programas contínuos conhecidos pela grande minoria dos professores, reclamada por 83% dos professores, em contraponto à importância atribuída a esses programas, por 85% dos professores. A importância da incorporação de trabalhos com esse propósito, pelas universidades, é verificada nas palavras dos docentes:

- “Acredito que seria uma maneira da IES pensar e valorizar os professores.”
- “Demonstraria a importância do servidor e que a instituição estaria preocupada com a nossa situação. Incentivaria a promoção da saúde e do bem estar”.
- “As pessoas precisam de boa qualidade de vida para ser bons profissionais.”
- “Respeito ao profissional.”

- “Informação e prevenção.”
- “Preservação de seus funcionários.”

As colocações desses professores reafirmam a relação existente entre o trabalho docente universitário e a qualidade de vida desses professores, sendo destacada que a valorização profissional, pelas instituições, é resultado e resulta da melhor qualidade de vida.

As Instituições de Ensino Superior estão sendo chamadas a cuidar da qualidade de vida dos professores pelo benefício a eles mesmos e pelo fortalecimento da Educação. No entanto, esse fortalecimento é, conforme as palavras de um dos professores participantes da pesquisa, proporcional à “preservação de seus funcionários”, e esta, por sua vez, à sua qualidade de vida.

Na sociedade atual, o progresso institucional não depende meramente do seu mantimento no mercado, mas do seu constante crescimento. Porém, as Instituições de Ensino Superior, com este propósito, contam especialmente com o potencial de professores que apresentam uma qualidade de vida razoável.

A viabilidade de realização da presente indicação pelas instituições pode ser visualizada a partir de um relato sucinto de uma experiência de um programa contínuo de qualidade de vida, desenvolvido com um grupo de 27 pessoas, composto por coordenadores e auxiliares administrativos de uma instituição educacional privada (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), situada em Curitiba/PR (Apêndice). Porém, da mesma forma que os professores estão integrados às instituições de ensino, as instituições de ensino estão integradas a outros órgãos políticos, aos quais cabe parte relevante da responsabilidade de atender a reivindicação presente no discurso social mais amplo, por um imperativo ético imanente ao seu próprio dever.

Nesse âmbito, para Valls (1986, p. 56), a ética se preocupa

com as formas humanas de se resolver as contradições entre necessidade e possibilidade, entre tempo e eternidade, entre o individual e o social, entre o econômico e o moral, entre o corporal e o psíquico, entre o natural e o cultural e entre a inteligência e a vontade. Essas contradições não são todas do mesmo tipo, mas brotam do fato de que o homem é um ser sintético, ou, dito mais exatamente, o homem não é o que apenas é, pois ele precisa *tornar-se* um homem realizando em sua vida a síntese das contradições que o constituem inicialmente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa avaliou a qualidade de vida de 50 professores dos cursos de licenciatura em Biologia, Educação Física, Pedagogia e Filosofia, de uma universidade particular e de outra pública, localizadas em Curitiba-PR, mediante a aplicação de um questionário (Anexo 3) que verificou suas concepções de qualidade de vida, suas condições de vida e seus estilos de vida.

O estudo foi orientado pela concepção da qualidade de vida como a cultura adotada ou construída por uma pessoa, que orienta sua prática de *ser* em relação à sua saúde, e pela compreensão da reciprocidade entre a qualidade de vida do professor e a sua prática pedagógica. Também, considerou a influência dos condicionamentos da globalização cultural e da ideologia de consumo da sociedade atual, resultante na reprodução e no sentimento humano de contínua insaciedade, e das formas de realização do trabalho para a maior produtividade, que implicam em agravantes à qualidade de vida dos trabalhadores. Dentre esses, se destaca o professor como alvo de múltiplas demandas sociais cobradas da Educação, especialmente aqueles responsabilizados pela formação de novos professores.

Uma dessas demandas é a qualidade de vida dos sujeitos histórico-sociais, cuja responsabilidade decai, simultânea e respectivamente: às instituições educacionais; ao corpo docente dessas instituições; à formação desses professores; especificamente, às Instituições de Ensino Superior; e, especialmente, aos professores dos cursos de licenciaturas, dentre os quais se destacam os que apresentam seus objetivos voltados ao estudo da vida, do pensamento, da aprendizagem e da prevenção de doenças e promoção da qualidade de vida: Biologia, Filosofia, Pedagogia e Educação Física.

Os docentes desses cursos são sujeitos sociais, que expressam as mesmas necessidades de melhor qualidade de vida, mas acrescidas de múltiplas exigências atribuídas à sua profissão, apresentando, assim, motivos suficientes para se tornarem sujeitos da presente pesquisa e contribuírem para a discussão sobre a melhoria da qualidade de vida de professores e outros profissionais. A relevância dos resultados desta pesquisa está nas contradições das exigências e condições colocadas ao seu trabalho que agravam a sua qualidade de vida, sendo que esta constitui suas condições básicas para a realização do trabalho pedagógico.

Assim, a qualidade de vida desses professores foi classificada como *razoável*, representada pela nota geral 7,1, a qual foi calculada a partir da média das notas individuais e estas a partir da média da pontuação geral que cada sujeito atribuiu às questões.

A análise das condições e do estilo de vida dos professores incluiu categorias de fatores biológicos/físicos, psicológicos/afetivos, culturais/cognitivos e sociais/econômicos/laborais, que possibilitaram a atribuição de uma nota por categoria à qualidade de vida de cada sujeito e, desta forma, sua classificação como *boa*, *razoável* ou *ruim*.

As categorias de fatores biológicos/físicos, psicológicos/afetivos e culturais/cognitivos foram classificadas como *razoáveis*, apontando os fatores que são mantidos pelos professores, porém, comprometidos pelo seu estilo de vida. E, a categoria de fatores sociais/econômicos/laborais foi a única classificada como *boa*, tanto apontando o empenho dos professores frente ao seu trabalho, pois valorizam sua atividade profissional e vinculam seu trabalho ao provimento e ao desenvolvimento familiar, compreendendo o trabalho, efetiva e constantemente, como uma necessidade e um objetivo, quanto contribuindo para a explicação da classificação *razoável* das outras categorias, cujos fatores não são considerados prioridades.

Porém, a categoria de fatores culturais e cognitivos, dentre as classificadas como *razoáveis*, foi a que apresentou melhor nota. Este resultado pode ser explicado pelo fato de que as atividades culturais e cognitivas estão imediatamente relacionadas ao trabalho docente, precisando ser mantidas para subsidiar as atividades mais emergentes, exigentes e, conseqüentemente, desgastantes à qualidade de vida do professor. Enquanto isso, as atividades que contemplam os aspectos psicológicos, afetivos, biológicos e físicos passam a ser consideradas como latentes e a ser defasadas, tornando esses aspectos cada vez mais carentes.

Dessa forma, os professores com maior comprometimento da sua qualidade de vida expressam insatisfação financeira e com a desvalorização profissional, sobretudo pela instituição, deixaram de praticar atividade física regularmente, sentem-se muito estressados, sofrem com nervosismo e ansiedade e não se alimentam com uma frequência apropriada durante o dia, passando a apresentar dificuldades de relaxamento e de descanso durante o sono. Entretanto, valorizam o

seu trabalho devido ao valor que atribuem ao seu produto social, ao mesmo tempo em que, assim, valorizam-se.

A maioria dos professores incluiu aos seus objetivos de vida, enquanto essenciais à promoção da sua qualidade de vida, o trabalho, a saúde e o lazer. Já a família, o relacionamento intrapessoal, o relacionamento interpessoal e a educação/formação não são objetivados com a mesma preocupação, pois os primeiros são fatores explicitamente ligados e imediatos à sua rotina.

Para a mesma proporção de professores, a melhoria da qualidade de vida é projetada a realizações no trabalho, à saúde e ao lazer, demonstrando uma visão da qualidade de vida como um objetivo distante da sua realidade ou difícil de ser alcançado perante suas possibilidades. Isto porque suas aptidões não foram consideradas como necessárias.

Inconseqüentemente, os professores não expressaram objetivos relacionados ao meio ambiente e ao próprio contexto (meio entorno), possivelmente pela sua rotina acentuada que não permite o tempo para a percepção, a reflexão e a integração com o meio à sua volta, dificultando o aproveitamento de recursos que poderiam favorecer sua qualidade de vida e sua prática profissional.

A concepção de qualidade de vida dos professores, classificada em 12 dimensões, confirma a importância desse conceito como expressão da subjetividade individual e subsídio às atividades humanas, mas, por outro lado, aponta uma tendência de sua reprodução como equivalente ao conceito de saúde, estando o trabalho, o relacionamento intra e interpessoal e o lazer, freqüentemente, presentes. Isto, provavelmente, porque são assim abordados pelos diferentes meios de comunicação, configurando-se desta forma como senso comum. Ao contrário, a família, o contexto e os valores são dimensões presentes em alguns conceitos; e o meio ambiente e as aptidões humanas são praticamente desconsiderados, sendo a educação/formação uma dimensão totalmente desconsiderada.

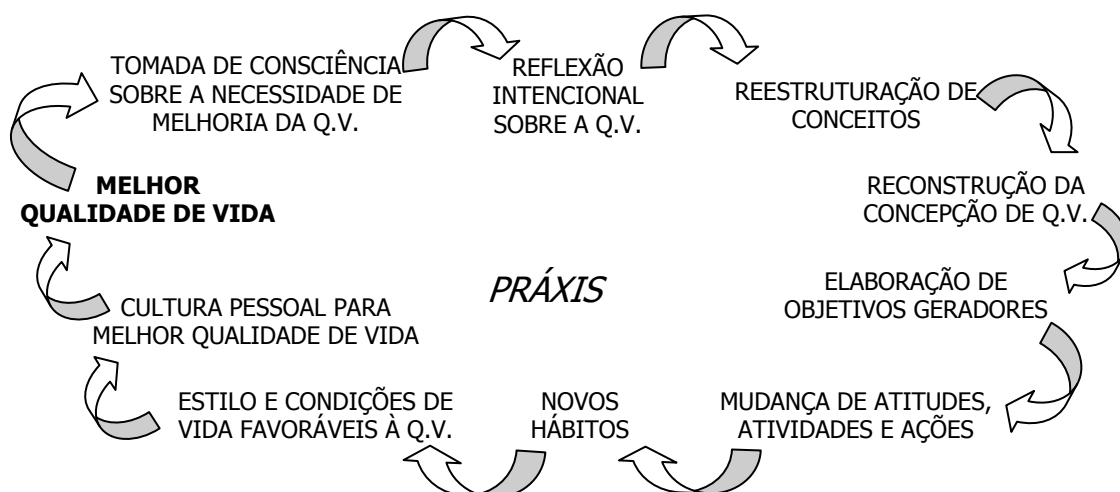
O estudo indica um distanciamento entre os professores, enquanto sujeitos concretos, e a sua qualidade de vida. Eles tendem a projetar os aspectos dessa qualidade de vida, dificultando seu alcance. Além disso, suas possibilidades estão nas aptidões desconsideradas nos seus objetivos, bem como a educação/formação que poderia viabilizar o desenvolvimento dessas aptidões.

A comparação entre as concepções de qualidade de vida dos professores, que apresentaram as cinco melhores e as cinco piores classificações, evidenciou seus valores, suas aspirações e suas principais atividades cotidianas. Também, registra uma diferença significativa com relação ao hábito de reflexão dos professores acerca da qualidade de vida. Enquanto os professores com menores notas reduzem essa reflexão a situações de conflito ou problemas, os com melhor pontuação, costumam refletir diariamente ou na construção de conhecimentos, frente a informações, reconstruindo sua qualidade de vida, continuamente.

Assim, os professores com sua qualidade de vida comprometida apresentam dificuldades de modificação deste quadro, na medida em que tendem a refletir, movidos pela necessidade e não por uma decisão pessoal consciente, e a repetir as mesmas atividades habituais, já insuficientes à melhoria da sua qualidade de vida, considerando que essa mudança requer uma série de fatores que constituem as categorias mais comprometidas.

Com efeito, esses resultados revelam a importância da *práxis* como meio de promover a qualidade de vida dinamicamente, valendo-se da tomada de consciência de que essa melhora é necessária. Isto é, da reflexão dirigida à reconstrução da concepção sobre o assunto, de forma que esta favoreça o desenvolvimento de objetivos capazes de gerar uma mudança de atitudes, atividades e ações, e essas, modificadas, gerem hábitos no sentido de uma melhor qualidade de vida (Q.V.). A Figura 1 pode complementar o entendimento acerca dos aspectos de tal dinamismo e demonstrar sua relevância.

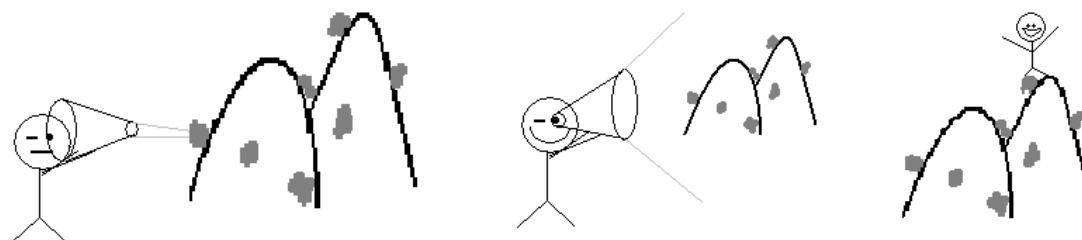
FIGURA 1 – ESQUEMA DA PRÁXIS PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE VIDA



No entanto, a atitude de tomar consciência sobre sua própria qualidade de vida e refletir sobre seus aspectos, reconstruindo-os, não é tão simples quanto pode parecer, pois a qualidade de vida comprometida também está submetida ao estilo e às condições de vida que foram construídos historicamente, não sendo imediata e facilmente modificados. Neste caso, o professor com a sua qualidade de vida comprometida terá dificuldades em iniciar atividades que melhorem os fatores mais debilitados, ao mesmo tempo em que necessitam deles para realizá-las.

Contudo, uma vez que o professor tenha percebido sua carência de melhor qualidade de vida e queira melhorá-la, deverá desafiar-se a diferentes pontos de vista para motivar uma construção intencional, consciente e contextualizada da sua concepção de qualidade de vida, a qual subsidiará sua cultura para esta finalidade. Quer dizer, ampliar o seu potencial de intervir na própria qualidade de vida a partir da identificação de diferentes possibilidades e oportunidades, pois, a atitude de compreender uma mesma coisa de formas diferentes e diferentes formas em uma mesma coisa, contém em si a simplicidade e a complexidade do fator motivação.

FIGURA 2 – VISÃO DE MUNDO E FATOR MOTIVAÇÃO



“Como somos por vezes prisioneiros de esquemas de interpretação da vida, do mundo e da sociedade, uma linguagem crítica tem por finalidade libertar-nos dessa prisão e renovar nosso olhar” (FOUREZ, 1995, p. 20).

Partindo do princípio de que esses conceitos podem ser trabalhados, o presente estudo indica a importância da integração dessa discussão aos objetivos institucionais, tendo em vista a compreensão organizacional de que os resultados se refletem diretamente nos alunos, na própria instituição e na sociedade.

Para tanto, as Instituições de Ensino Superior precisam incorporar uma linguagem crítica capaz de comunicar tal propósito, tomar conhecimento sobre a qualidade de vida dos professores e, a partir daí, implementar trabalhos de educação, mobilização e intervenção, planejados para a melhoria da qualidade de vida dos professores.

Porém, o sucesso dos resultados a essas intervenções está distante de ações institucionais pontuais e paliativas. As Instituições de Ensino Superior estão sendo chamadas a contribuir para uma melhor qualidade de vida dos professores, por eles e, assim, para a realização dos objetivos educacionais. Mas, não se trata de um chamado individual, e sim coletivo, envolvendo outros órgãos políticos, pois a necessidade de melhor qualidade de vida é um amplo discurso social, que demanda uma vasta conscientização moral das instituições para uma convivência ética propulsora do desenvolvimento da atividade humana em sua integridade.

Esta pesquisa indicou, especialmente, a importância de duas ações: uma reporta-se à atitude reflexiva do professor sobre a sua prática da qualidade de vida, como um hábito intencional, objetivando a conscientização dessa realidade para a reconstrução das práticas comprometidas e comprometedoras; a outra sugere a incorporação de programas de educação, mobilização e intervenção voltados à promoção da qualidade de vida dos professores, pelas Instituições de Ensino Superior.

Esses resultados, por sua vez, não implicam em uma solução para a problemática aqui tratada, mas podem contribuir para um processo de mudança. Os vários aspectos da qualidade de vida dos professores de licenciatura, analisados neste estudo, podem estimular diferentes interpretações, enriquecendo um diálogo que requer ser continuado e aprofundado em outras perspectivas para, assim, gerar transformações no contexto apresentado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, 77 (1991):53-61.

ALVES, Castro. **Elementos da Lógica Dialética.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSNAJDER, Fernando, **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2. Ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e Martins, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à filosofia.** 3 Ed. São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, Tânia. O olhar do sujeito sobre o trabalho que executa: sua percepção sobre os riscos e as tarefas. *In*: SAMPAIO, Jader do Reis. **Qualidade de vida, saúde mental e psicologia social.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

AUQUIER P, Simeoni MC e MEDNIZABAL H. Approches théoriques et méthodologiques de la qualité de vie liée à la santé. **Revue Prevenir**, v. 33, p.77-86. 1997.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERTHERAT, Thérèse e BERNSTEIN, Carol. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si.** 19. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BERTUOL, Fernanda Pires. A corporeidade essencial à ação pedagógica. *In*: V EDUCERE – III CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 2005, Curitiba. **Relação de Trabalhos.** CD-ROM.

BERTUOL, Fernanda Pires. O exercício da qualidade de vida. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 30 out. 2005. Caderno Viver Bem, p.11.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRUHNS, Heloisa T. (Org.) **Conversando sobre o corpo.** 5. Ed. Campinas: Papirus, 1994.

CAMBI, Franco. **História Pedagógica.** São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 10. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel e LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DAMINELI, m. **Qualidade de vida é possível?** Revista E, 3. São Paulo: Sesc, 2000, pp. 35-39.

DÉJOURS, C. **A loucura do trabalho**. São Paulo, Cortez, 1980.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DESCARTES, René. **Meditações: Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FERRARI, Irany (org.). **História do trabalho, do direito do trabalho e da justiça do trabalho**. São Paulo: LTr, 1998.

FLECK MPA et al. Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação da OMS (WHOQOL-100). **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 21, n. 1, p.19-28. 1999a.

FLECK MPA et al. Aplicação da versão em português do instrumento de avaliação da OMS (WHOQOL-100). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 33, n. 2, p.198-205. 1999b.

FOSS, Merle L. e KETHEYIAN, Steven J. **Bases fisiológicas do exercício e do esporte**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. São Paulo: Editora da universidade Estadual Paulista, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

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

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HAGUETTE, André e BRÜHL, Dieter. **Dialética Hoje**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

IANNI, Octavio. 2002. **O cidadão do mundo**. Pp. 27-34. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Qualidade de vida no trabalho: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial**. São Paulo, Editora Atlas, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1991.

MARIN, José. **Globalización, diversidad cultural y practica educativa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 11-32, jan./abr. 2003.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica / Didática Prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. 8ª edição, Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como**. 7. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MELLO, Guiomar N. de (org.). **Escola Nova, tecnicismo e educação contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1984. Texto de: Acácia Zeneida Kuezner e Lucília Regina de Souza Machado.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, MCS. e HARTZ ZMA, Buss PM. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 7-8. 2000.

MOREIRA, Wagner Wey. **Qualidade de vida: complexidade e educação.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 8 Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PAPALIA, Diane E. e OLDS, Sally Wendkos. **Desenvolvimento Humano.** 7. Ed. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Hugue. **A educação pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

RECANATI, François. **La transparência y la enunciación: introducción a la pragmática.** Buenos Aires, s.e., 1981.

RIBEIRO, Renato Janine. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

SANTOS, Mário Ferreira. **Lógica e Dialética.** São Paulo: Livraria e Editora Logos Ltda, 1959.

SCHNITMAN, Dora Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

The WHOQOL Group 1995. **The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization.** Social Science and Medicine 10:1403-1409.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à sociologia.** São Paulo: Atual, 1993.

TRIVINÕS, Augusto N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.

TYLOR, Edward B. **Primitive Culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and culture.** V. II. London: John Murray, 1871.

VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética.** São Paulo: editora Brasiliense, 1986.

VARELA, Francisco (org.) et al. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana.** Porto Alegre: Atmed, 2003.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 13. Ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1992.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia.** Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

**APÊNDICE – RELATO RESUMIDO DA EXPERIÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE UM
PROGRAMA CONTÍNUO DE EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE DE
VIDA EM INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL**

APÊNDICE 1 - RELATO RESUMIDO DA EXPERIÊNCIA DE REALIZAÇÃO DE UM PROGRAMA CONTÍNUO DE EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE DE VIDA EM INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

1. APRESENTAÇÃO

O Programa *Desenvolvimento Pessoal e Qualidade de Vida* foi uma proposta de educação e mobilização de 27 líderes pedagógicos e administrativos de um Colégio de Curitiba-PR, mediante o desenvolvimento de palestras, vivências, discussões e reflexões, dirigidas por uma equipe multidisciplinar, composta pelas áreas de administração, pedagogia, psicologia, educação física e artes plásticas. Sua duração foi de quatro meses (agosto – novembro / 2006), com um total de oito encontros, quinzenais, e mais um encontro extra, realizados às quartas-feiras, após o horário de trabalho (das 18:30 às 22:00hs), nos diferentes espaços físicos disponibilizados pelas três sedes do colégio, conforme a dinâmica de um rodízio, combinado junto aos participantes, desde o primeiro encontro.

As atividades aplicadas foram elaboradas com base nos seguintes temas relacionados à qualidade de vida e ao desenvolvimento pessoal: relacionamento intra e interpessoal, complexidade, auto-motivação, solução de problemas, trabalho de liderança na educação, auto-suficiência e qualidade de vida. Também, consideraram os interesses, as necessidades e o desempenho dos participantes, expressos ao longo do programa, bem como exploraram o potencial do grupo, apoiando-se na teoria dos *Grupos Operativos* de Enrique Pichon-Riviere.

Os encontros seguiram um planejamento, respectivamente, voltado a um momento de sistematização (teórico), outro de vivência (prático) e, por último, de discussão e reflexão (dialético), onde todas as intervenções para aprendizagem, realizadas pela equipe técnica, apoiaram-se no pensamento complexo de Edgar Morin.

Essas características metodológicas foram determinantes na conquista de resultados significativos:

- estimularam a manifestação de aspectos subjetivos dos participantes (história de vida, características de personalidade, vínculos pessoais), que dificilmente são acessados pela instituição de trabalho;
- facilitaram a apresentação de questões profissionais, desde problemas presentes no cotidiano de trabalho, até atitudes e posturas pessoais frente a situações complicadas, que marcam potencialidades e/ou dificuldades específicas dos indivíduos e dos grupos;

- possibilitaram melhor conhecimento e integração interpessoal, anteriormente, limitados devido à disposição física das sedes (três endereços distintos – Batel, Ahú e Mercês);
- promoveram a compreensão da visão complexa que subsidia a qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal.

Alguns dos resultados alcançados foram previstos, de acordo com os objetivos da proposta; outros não foram atingidos devido a condições específicas de execução do programa; enquanto outros foram imprevistos que, tanto apontaram para o potencial do programa, quanto apresentaram novos indicadores a serem analisados, cuidadosamente, pelas instituições envolvidas.

Os resultados foram acompanhados rigorosa e continuamente, pela equipe técnica do programa, apoiando-se em técnicas de pesquisa-ação e utilizando-se dos seguintes instrumentos para coleta de dados: dois questionários, sendo um prévio e outro posterior aos oito encontros realizados; observação participante e não-participante; impressões e relatos em atividades (discursados, escritos e expressos simbolicamente).

2. RESULTADOS ALCANÇADOS EM RELAÇÃO AO RESULTADOS ESPERADOS

- o interesse e a expectativa antecipada aos encontros não aconteceu como esperado devido ao horário dos encontros (muito tarde), o que repercutia em muito cansaço e indisposição, ao número excessivo de participantes (27) e à participação involuntária de alguns;
- a motivação nas atividades propostas foi suficiente devido à identificação com os temas e ao método utilizado, porém poderia ter sido melhor, tendo favorecidas as circunstâncias anteriormente relacionadas;
- melhora da auto-estima, do relacionamento interpessoal, do espírito de equipe, da capacidade de auto- motivação, de comunicação, de solução de problemas e de iniciativa (aspectos relatados em atividades, expostos à equipe técnica durante os encontros e descritos no questionário final e na auto-avaliação);
- melhora do desempenho nas atividades diárias, pela organização e administração do cotidiano;
- visão complexa da qualidade de vida;
- o aumento da receptividade individual na aquisição de novas informações e conhecimentos é um indicador a ser avaliado em longo prazo;

- investimento em atividades alternativas para hábitos de vida saudáveis, por alguns participantes;
- a melhoria da qualidade de vida é um resultado a ser avaliado em longo prazo;
- mobilização da continuidade do processo pelo potencial individual trabalhado.

3. PRINCIPAIS RESULTADOS MEDIANTE COMPARAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

3.1. Concepção sobre Qualidade de Vida

* verificada antes (1) e depois (2) do programa

a) Pontos fundamentais apresentados no questionário 1:

- Equilíbrio entre corpo – mente – social
- Bem-estar bio-psico-social
- Estrutura material (financeira)
- Alegria / satisfação / felicidade
- Organização e administração do tempo para bons resultados
- Fazer o que gosta
- Saúde
- Relacionamentos
- Oportunidades

b) Pontos fundamentais presentes no questionário 2:

- Equilíbrio de papéis desempenhados
- Equilíbrio entre exigências e desejos
- Saber conviver com as imperfeições
- Equilíbrio físico, emocional e espiritual
- Bom relacionamento intra e interpessoal
- Viver bem
- Sentir-se bem
- Viver bem e sentir-se bem no presente (hoje)

- Viver da melhor forma
- Equilíbrio entre vida pessoal e profissional
- Permissão
- Confiança
- Administração de conflitos com humor
- Resultado constante e ético
- Satisfação
- Viver bem com inteligência e sabedoria
- Auto-percepção
- Saúde
- Atitude física
- Menos trabalho
- Estrutura material
- Saber comandar e resolver problemas
- Ser feliz
- Consciência tranqüila
- Ter objetivos, desde os mais simples
- Estímulo direto ou indireto
- Realização pessoal e profissional
- Vida saudável (físico, psíquico e social)
- Bem-estar geral e cotidiano (físico, mental e social)
- Tempo para viver.

c) Pontos fundamentais acrescentados ao conceito anterior (comparação entre conceitos):

- Equilíbrio de papéis desempenhados
- Equilíbrio entre exigências e desejos
- Saber conviver com as imperfeições
- Viver bem
- Sentir-se bem
- Viver bem e sentir-se bem no presente (hoje)
- Viver da melhor forma
- Equilíbrio entre vida pessoal e profissional
- Se permitir ou não (reflexão)
- Confiança

- Administração de conflitos com humor
 - Resultado constante e ético
 - Viver bem com inteligência e sabedoria
 - Auto-percepção
 - Saber comandar e resolver problemas
 - Consciência tranqüila
 - Ter objetivos, desde os mais simples
 - Estímulo direto ou indireto
 - Realização pessoal e profissional
- Em síntese, a concepção sobre a qualidade de vida foi acrescida da noção de:
 - dinamismo, constância e ação;
 - da importância da reflexão, da percepção e da sensibilidade;
 - do pensamento estratégico;
 - do planejamento e da auto-avaliação;
 - e do agir ético.

3.2. Considerações de 19 pessoas referentes a contribuições do programa

* Relato Individual (termos pessoais)

- Auto-conhecimento;
- Percepção;
- Reflexão (geral);
- Reflexão sobre a vida atual e perspectiva futura;
- Reavaliação de erros;
- Reflexão sobre comportamento e prática;
- Reflexão sobre os meios;
- Repensar atitudes;
- Repensar tempo;
- Valorização pessoal;
- Conhecimento interpessoal;
- Integração;
- Espírito de grupo;

- Interação;
- Relacionamento intra e interpessoal;
- Vida social;
- Valores;
- Hábitos;
- Solução de dificuldades;
- Informações;
- Confirmação de conhecimentos;
- Melhorias em geral.

3.3. Mudanças estimuladas na vida pessoal e profissional de 9 pessoas

* Relato Individual (termos pessoais)

- Organização do tempo;
- Interação;
- Paciência (consigo e com outros);
- Adaptações e novas formas de ver;
- Pausa para pensar;
- Disciplina;
- Organização;
- Dedicação às pessoas;
- Consciência e atitude de ouvir mais os outros;
- Importância dada aos relacionamentos;
- Reflexão sobre atitudes em relação aos outros.

3.4. Aspectos trabalhados no âmbito profissional de 19 pessoas

* Relato Individual (termos pessoais)

- Comunicação;
- Organização do tempo;
- Paciência / tolerância;
- Administração da equipe;
- Reflexão;
- Capacidade de ouvir as pessoas;

- Motivação;
- Receptividade de tarefas;
- Corte de justificativas de ações a que não interessa;
- Trabalho em grupo;
- Serenidade;
- Impulsividade;
- Imediatismo;
- Percepção do outro (“diferente não é oposto”);
- Receptividade de informações e situações (maneira);
- Troca de experiências;
- Limite do tempo destinado a pessoas desagradáveis;
- Estabelecimento de prioridades;
- Auto-estima;
- Bom humor;
- Compreender o outro se colocando no lugar dele;
- Valorização de questões pessoais.

4. ASPECTOS RELEVANTES RELATADOS OU EXPRESSOS PELOS PARTICIPANTES

4.1. Problemas de rotina apresentados em atividade

- Relacionamento interpessoal das zeladoras;
- Impossibilidade de atendimento satisfatório às pessoas;
- Má compreensão dos problemas e dos outros;
- Estresse;
- Solicitação de tarefas a serem cumpridas com urgência, sem o devido planejamento, prejudicando outras tarefas;
- Falta de apoio dos professores no cuidado com os laboratórios;
- Tempo restrito para reuniões;
- Falta de oportunidade diária para trocas de experiências e conhecimentos;
- Desorganização;
- Excesso de atividades e pouco tempo para realizá-las;
- Indisciplina dos alunos;
- Dificuldade de resolução de conflitos internos de uma equipe com outras equipes;

- Relações conflituosas com colegas (falta de clareza, sinceridade e sintonia);
- Individualismo;
- Centralização de tarefas;
- Superficialidade/distanciamento das relações;
- Valorização insuficiente do trabalho;
- Falhas de comunicação;
- Mau aproveitamento e utilização dos espaços;
- Visão restrita/limitada da instituição;
- Falta de visão compartilhada;
- Dificuldades em estabelecer prioridades;
- Ansiedade;
- Reatividade.

5. REALIZAÇÕES MOBILIZADAS NO GRUPO PARTICIPANTE PELO PROGRAMA

- Interação (conforme pré-disposição ou segundo preservação de imagem pessoal frente ao grupo);
- Conhecimento interpessoal (todos se mostraram);
- Integração de pessoas;
- Apresentação de problemas relacionados à personalidade dos participantes, às condições de trabalho e à filosofia da instituição;
- Explicação de problemas técnicos de trabalho e visualização da sua origem nas relações pessoais;
- Aumento da auto-estima e melhoria do humor;
- Melhora na comunicação interpessoal;
- Maior objetividade na realização das atividades profissionais;
- Melhora na relação interpessoal, com menos ênfase à técnica e mais ênfase e atenção à subjetividade e à atitude ética;
- Apresentação da subjetividade individual, do grupo participante do programa e dos grupos de trabalho por sedes do colégio.

6. CONCLUSÃO

A participação individual foi eficiente devido ao desafio da construção do conhecimento a partir da interação do grupo, o que não limitou a aprendizagem somente aos conteúdos (temas) propostos, mas ampliou e facilitou seu alcance em direção a atitudes, posturas e pensamentos pessoais, orientados pela complexidade inerente às relações humanas e necessários à conquista da qualidade de vida.

O conhecimento, enquanto resultados conquistados com o programa, ora consolidou-se explicitamente, em momentos de sistematizações e conclusões teóricas pela equipe técnica, e ora, implicitamente, na vivência das atividades, explorando, na relação do grupo, diferentes informações e estímulos. Destes conhecimentos implícitos, alguns contaram com considerações e sínteses da equipe técnica; enquanto outros, não foram abordados detalhadamente, evitando a delimitação reflexiva, ao passo em que a reflexão é uma atividade subjetiva porque se relaciona a uma combinação de fatores especiais de cada pessoa (biológicos, históricos, culturais, sociais, políticos, psíquicos e ambientais), e cujo produto é, da mesma forma, subjetivo, pois pretende um ajustamento do conhecimento a especialidades da vida particular.

Os resultados tanto apontaram para o potencial do programa, quanto apresentaram novos indicadores a serem analisados, cuidadosamente, pois se tratam de aspectos subjetivos e objetivos diretamente influentes na produtividade institucional. São resultados e indicadores de extrema importância ao planejamento estratégico do Colégio, em uma visão de longo prazo, bem como à delimitação de critérios para a tomada de decisões pedagógico-administrativas e para a intervenção profissional, a médios e curtos prazos.

ANEXOS

**ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA / CONVITE
ENCAMINHADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA**

CONVITE PARA COLABORAÇÃO COM PESQUISA CIENTÍFICA

Para realização da pesquisa de Mestrado em Educação (PUC-PR), intitulada ‘*Qualidade de Vida do Professor de Licenciatura*’, pela qual sou responsável, será encaminhado um questionário para coleta de informações referentes à concepção de qualidade de vida e às condições e ao estilo de vida” a 160 professores dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Biologia e Filosofia, das universidades pública e privada, a fim de avaliar sua qualidade de vida e verificar as propostas institucionais voltadas à qualidade de vida dos professores responsáveis pela formação de novos professores.

Esse questionário foi elaborado por mim, com algumas adaptações de questões do questionário WHOQOL-100 (criado pela Organização Mundial de Saúde e traduzido em português pelo Grupo WHOQOL no Brasil – UFRGS).

Contudo, venho convidá-lo(a) a participar dessa pesquisa, solicitando a sua **essencial colaboração** em responder o seguinte questionário.

A melhor compreensão desse instrumento de coleta de dados será efetivada com a sua leitura sobre as INSTRUÇÕES GERAIS PARA RESPONDER AO QUESTIONÁRIO, que antecede a primeira página do questionário, e do TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, o qual deverá ser assinado e entregue junto com o questionário respondido, caso aceite o presente convite.

Assim, você irá verificar que a sua colaboração trata-se de uma atitude simples, que não despenderá de muito tempo e poderá ser extremamente agradável.

Desde já, agradeço a sua atenção e aproveito para enfatizar o quanto é valiosa e admirável a *solidariedade* de vocês professores para o avanço científico, para a formação de tantos alunos, sendo que alguns destes são alunos de outros cursos, de outras instituições, de outras localidades... A colaboração de vocês vai além da execução do trabalho; mediante esse exemplo, resgatam-se valores humanos tão raros. Com toda a certeza, é uma atitude digna de ser reconhecida e mais valorizada pela sociedade atual.

Obs.: A pesquisa ‘*Qualidade de Vida do Professor de Licenciatura*’ está aprovada pelo CONSELHO DE ÉTICA da PUC-PR, registrada no SISNEP e autorizada pelos departamentos responsáveis nas duas universidades.

Curitiba, _____ de agosto de 2006.

Fernanda Pires Bertuol

Aluna do Curso de Mestrado em Educação da PUC-PR
Pesquisadora Responsável pelo Projeto: “Qualidade de Vida do Professor de Licenciatura”

**ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ENCAMINHADOS AOS SUJEITOS DA PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, RG nº _____, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado *QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR DE LICENCIATURA*, cujo objetivo é avaliar a qualidade de vida dos professores de licenciatura, visando contribuir para o desenvolvimento dos objetivos das Instituições de Ensino Superior.

Sei que, para o avanço da referida pesquisa, a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar deste estudo, eu responderei a um questionário, elaborado pela pesquisadora (com a adaptação de algumas questões do questionário WHOQOL-100, criado pela Organização Mundial de Saúde – OMS - e traduzido em português pelo Grupo WHOQOL no Brasil - UFRGS), que consta de questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, referentes a aspectos práticos (condições DE VIDA e estilo de vida) e teóricos (conhecimento e cultura) da qualidade de vida.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. Para tanto, a elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Poderei manter contato com pesquisadora Fernanda Pires Bertuol, responsável por este estudo, pelo telefone _____ ou pelo e-mail _____, estando garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo, bem como a socialização do conhecimento gerado pela presente pesquisa, mediante apresentação pública e gratuita, especialmente destinada a este fim, realizada após o término do estudo e comunicada com, no mínimo, 10 dias de antecedência.

Fui orientado e compreendi a natureza, o teor e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar.

Aceito participar, voluntariamente, desta pesquisa, sabendo que não receberei e nem pagarei nenhum valor financeiro por minha participação.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Curitiba, _____ de _____ de 2006.

**ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE
DE VIDA DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DE VIDA

A identificação pessoal ou quaisquer aspectos que possa ocasioná-la serão mantidos em sigilo, em todas as etapas da pesquisa referenciadas às informações contidas neste questionário. A comunicação dos resultados deste estudo será realizada em apresentação pública aos colaboradores da pesquisa.

1. Sexo: ☐ feminino ☐ masculino 2. Idade: _____ anos.
3. Peso: _____ kg. 4. Altura: _____
5. Estado civil: ☐ solteiro(a) ☐ casado(a) ☐ divorciado(a) ☐ viúvo(a)
6. Formação (curso superior): _____ 7. Ano de conclusão: _____
8. Instituição de Ensino Superior (IES) onde atua: _____
9. Tempo total de atuação na IES: _____ 10. Jornada diária de trabalho: _____ horas
11. Meu aproveitamento do tempo livre é:
- ☐ ótimo. ☐ bom. ☐ razoável. ☐ Ruim. ☐ muito ruim.
12. Costumo ter momentos de lazer:
- ☐ semanalmente ou mais. ☐ quinzenalmente. ☐ mensalmente.
- ☐ bimestral ou trimestralmente. ☐ semestralmente ou mais esporadicamente.
- **Minhas principais finalidades em relação ao lazer são: * possibilidade de múltipla escolha**
- ☐ descanso ☐ socialização ☐ informação ☐ cultura ☐ entretenimento
- ☐ terapia (tratamento doença, estresse, etc.) ☐ profilaxia (prevenção de doenças, estresse, etc.)
13. Você pratica regularmente algum tipo de atividade física? ☐ Sim. ☐ Não. **Se sim...**
- Com qual frequência durante a semana você pratica atividade física?
- ☐ Uma vez. ☐ Duas vezes. ☐ Três vezes. ☐ Quatro vezes. ☐ Cinco vezes ou mais.
- E quanto tempo por dia? ☐ 15min. ☐ 30min. ☐ 45min. ☐ 1hr. ☐ mais que 1hr.
 - **Pratico atividade física para: * possibilidade de múltipla escolha**
- ☐ descanso ☐ socialização ☐ informação ☐ cultura ☐ entretenimento
- ☐ terapia (tratamento doença, estresse, etc.) ☐ profilaxia (prevenção de doenças, estresse, etc.)
14. Quantas vezes ao dia você se alimenta?
- ☐ Três. ☐ Quatro. ☐ Cinco. ☐ Seis. ☐ Sete ou mais.
- **Coloque (0) para os tipos de alimentos que você não costuma ingerir, (1) para os que você ingere com pouca frequência, (2) para os ingeridos com uma frequência razoável e (3) para os ingeridos com maior frequência, durante as suas refeições – café da manhã, almoço, janta e intervalos, em uma semana habitual.**
- () Café preto, bolo/torta doce, fritura, refrigerante, docinhos, bolacha recheada, salgadinhos.
- () Suco natural, iogurte, fibras, vegetais crus, legumes cozidos, pão integral, frutas, carne branca grelhada.
- () Sanduíches, assados, frios, frescos, pizza, lasanha, panqueca, macarrão, molhos diversos.
- () Arroz, feijão, carne, legumes, pão caseiro ou francês, café, leite, massa com pouco molho, margarina.
- () Churrasco, salada de batata com maionese, cerveja, refrigerante, sobremesas, drinks, queijos, ovos.
- **Geralmente, a sua alimentação é:**
- ☐ insuficiente (pouca comida). ☐ suficiente/moderada. ☐ exagerada (muita comida).

- 15. Você fuma?** ☐ não fumo.
☐ fumo uma carteira a cada dois meses ou mais esporadicamente. ☐ fumo uma carteira por mês.
☐ fumo uma carteira por semana ou a cada duas semanas. ☐ fumo uma carteira ou mais por dia.
- 16. Você consome bebida alcoólica (qualquer tipo)?** ☐ não bebo.
☐ bebo uma dose a cada três dias ou mais dias. ☐ bebo uma dose por dia ou a cada dois dias.
☐ bebo duas doses por dia. ☐ bebo quatro doses ou mais por dia.
- 17. Para você, a qualidade do seu sono (tempo/duração e aproveitamento para descanso) é:**
☐ ótima. ☐ boa. ☐ regular. ☐ ruim. ☐ muito ruim.
- 18. Com que frequência você se sente incomodado por dor (física)?**
☐ Sempre. ☐ Quase sempre. ☐ Algumas vezes. ☐ Poucas vezes. ☐ Nunca.
- 19. Você precisa de medicamento:**
☐ sempre. ☐ quase sempre. ☐ algumas vezes. ☐ poucas vezes. ☐ nunca.
- 20. Avalio minha saúde como:**
☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.
- 21. Conto com uma assistência médica:**
☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.
- 22. Considero minha condição financeira:**
☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.
- 23. Você gosta da sua atividade profissional?**
☐ Gosto muito. ☐ Gosto. ☐ Gosto razoavelmente. ☐ Gosto pouco. ☐ Não gosto.
- 24. Que aspectos do seu trabalho são prazerosos ou gratificantes?** *possibilidade de múltipla escolha
☐ Relações pessoais. ☐ Conhecimento/informação. ☐ Processo educativo. ☐ Status.
☐ Reconhecimento profissional. ☐ Ocupação. ☐ Pesquisa. ☐ Estabilidade financeira.
- 25. Em relação a minha valorização profissional, me sinto:**
☐ completamente valorizado. ☐ muito valorizado. ☐ razoavelmente valorizado.
☐ pouco valorizado. ☐ nada valorizado.
- 26. No trabalho, você encontra problemas relativos a:** *possibilidade de múltipla escolha
☐ relacionamento. ☐ estrutura física. ☐ acúmulo de tarefas. ☐ valorização profissional.
☐ gestão institucional. ☐ organização. ☐ comunicação. ☐ cooperação (apoio e incentivo).
- 27. Em relação à amizade, você se considera uma pessoa:**
☐ muito satisfeita. ☐ satisfeita. ☐ razoavelmente satisfeita. ☐ pouco satisfeita. ☐ insatisfeita.
- 28. De maneira geral, avalio meu relacionamento conjugal (íntimo) como:**
☐ ótimo. ☐ bom. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.
- 29. Convivo pessoalmente e tenho diálogo com minha família:**
☐ semestral ou anualmente. ☐ mensalmente. ☐ quinzenalmente.
☐ semanalmente ou mais. ☐ diariamente ou mais vezes ao dia.
- 30. Considero meu relacionamento familiar como:**
☐ ótimo. ☐ bom. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

46. Com que frequência você costuma avaliar resultados?

- ☐ Sempre. ☐ Quase sempre. ☐ Algumas vezes. ☐ Poucas vezes. ☐ Nunca.

47. O meu desempenho nas atividades cotidianas é:

- ☐ muito bom. ☐ bom. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

48. Com que frequência você costuma ter momento de reflexão?

- ☐ Duas ou mais vezes ao dia. ☐ Diariamente. ☐ 2 ou mais vezes por semana.
☐ Semanalmente. ☐ Mensalmente.

• Qual das alternativas está mais próxima da situação em que você costuma refletir?

- ☐ cotidiano/dia-a-dia. ☐ conflito/problemas. ☐ informação/conhecimento.

49. Considero minha criatividade:

- ☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

50. A minha capacidade de concentração é:

- ☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

51. Considero que minha memória seja:

- ☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

52. A minha capacidade de decisão é:

- ☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

53. Costumo construir conhecimentos (aprender):

- ☐ com grupo grande de pessoas. ☐ em poucas pessoas. ☐ sozinho(a).

54. O meu acesso a informações que considero importantes é:

- ☐ ótimo. ☐ bom. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

55. Os meios de informação mais eficazes são para o meu conhecimento: **possib. múltipla escolha*

- ☐ televisão. ☐ rádio. ☐ internet. ☐ jornal. ☐ revista.
☐ livros. ☐ textos científicos. ☐ pessoas (conversas). ☐ aulas. ☐ eventos.

56. Que assuntos são do seu maior interesse? **possibilidade de múltipla escolha*

- ☐ Política. ☐ Economia. ☐ Esportes. ☐ Entretenimento. ☐ Moda.
☐ Saúde. ☐ Educação. ☐ Tecnologia. ☐ Meio Ambiente. ☐ Lazer.

57. Meus principais objetivos de vida são: _____

58. Para alcançar meus objetivos, me sinto:

- ☐ muito capaz. ☐ capaz. ☐ razoavelmente capaz. ☐ pouco capaz. ☐ incapaz.

59. De maneira geral, em relação ao futuro, você está:

☐ muito otimista. ☐ otimista. ☐ razoavelmente otimista. ☐ pouco otimista. ☐ pessimista.

60. Você avalia sua qualidade de vida como:

☐ ótima. ☐ boa. ☐ razoável. ☐ ruim. ☐ muito ruim.

61. Para melhorar minha qualidade de vida precisaria: _____

Complete a seguinte frase com sua concepção sobre a qualidade de vida.

Qualidade de Vida é _____

62. Que condições ou aspectos você considera indispensável para a qualidade de vida?

63. Para a sociedade atual, você considera que a qualidade de vida seja um assunto:

☐ muito importante. ☐ importante. ☐ razoavelmente importante.
☐ pouco importante. ☐ sem importância.

- **O que justifica a sua resposta?**

64. Para você, o tema 'qualidade de vida' é trabalhado nas escolas:

☐ muito bem. ☐ bem. ☐ razoavelmente. ☐ mal. ☐ muito mal.

65. Qual a relevância da qualidade de vida no contexto curricular das escolas?

☐ Muito importante. ☐ Importante. ☐ Razoavelmente importante.
☐ Pouco importante. ☐ Sem importância.

66. A IES onde você atua oferece algum tipo de trabalho para promover a qualidade de vida dos professores? ☐ Sim. ☐ Não. ☐ Desconheço. **Se sim, que tipo de trabalho é oferecido?**

- ☐ Palestras eventuais (encontros bimestrais ou trimestrais – para grupos grandes de pessoas).
- ☐ Programas específicos para manutenção da saúde (psicologia, nutrição, odontologia, medicina preventiva/check-up).
- ☐ Plano de Saúde (assistência médica e hospitalar, individual e familiar).
- ☐ Eventos semestrais ou anuais (ex.: SIPAT).
- ☐ Programa(s) contínuo(s) de educação e mobilização para a qualidade de vida (encontros semanais, quinzenais ou mensais – para indivíduos e grupos pequenos de pessoas).

67. Na sua opinião, a contribuição da sua IES para a sua qualidade de vida é:

☐ muito significativa. ☐ significativa. ☐ razoável. ☐ pouco significativa. ☐ insignificante.

68. Em geral, quantos programas contínuos de qualidade de vida você conhece?

☐ quatro ou mais. ☐ três. ☐ dois. ☐ um. ☐ nenhum.

69. O meu acesso a programas contínuos de qualidade de vida é:

☐ muito fácil. ☐ fácil. ☐ razoável. ☐ difícil. ☐ muito **difícil**.

70. Que importância daria para um programa contínuo de qualidade de vida oferecido pela sua IES?

☐ Muito importante. ☐ Importante. ☐ Razoavelmente importante.
☐ Pouco importante. ☐ Sem importância.

- **O que justifica sua resposta?**

71. Pensando em um programa contínuo de qualidade de vida oferecido pela sua IES, na sua opinião, que aspectos ou assuntos não poderiam deixar de ser trabalhados?

*** Caso tenha algumas considerações, descreva-as abaixo ou fale com a pesquisadora.**

Obrigada!

Sementes ao Vento

A vida, as instituições, a ciência, o mundo moderno pedem pessoas com capacidade de fazer acontecer.

Essa capacidade nasce das pessoas que têm seus objetivos bem delineados.

Pessoas que já experimentaram dissabores, que vivem tentando acertar e que às vezes caem, mas continuam acreditando na vida e no seu próprio potencial.

Pessoas que colocam a sua energia pessoal, a sua disposição a serviço do bem comum e do seu crescimento.

Pessoas que visualizam com riqueza de detalhes o que vão conquistar como se já estivesse realizado.

Pessoas críticas e otimistas que acreditam na mudança e entram de "corpo e alma" nos projetos.

Pessoas comprometidas com a qualidade, que se envolvem nos detalhes, que opinam, que não se deixam influenciar por tendências inconsistentes, pois dessas, o mundo anda cheio.

Pessoas honestas por princípio próprio de vida. Pessoas educadas, abertas, solidárias, naturalmente carismáticas, que acreditam em sua capacidade de superar as barreiras porque acreditam no projeto que traçaram e o identificam com tantas outras iniciativas, de tantos outros homens.

O mundo precisa de pessoas transparentes e generosas, que ofertam o que tem de melhor, o seu entusiasmo, o seu sorriso, a sua vontade de vencer em um mundo tão carente de gente assim.

E vontade de vencer contagia, espalha-se como sementes ao vento.

Adaptação pela pesquisadora Fernanda Bertuol de autor desconhecido

Muitíssimo obrigada pela sua atenção especial, pelo seu tempo, pela sua dedicação e paciência. Obrigada por poder contar com você: uma pessoa de boa vontade, que “espalha sementes ao vento”.

Com o mesmo entusiasmo, me coloco ao seu dispor para esclarecimentos e discussões de questões relativas à presente pesquisa.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)