



UNIVALI

SONIA SMANIOTTO GAMBETA MARCOS DA SILVA

TEMPO, SAÚDE E DOCÊNCIA

ITAJAÍ (SC)
2007

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Ciências Humanas e da Comunicação - CEHCOM
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação - PMAE

SONIA SMANIOTTO GAMBETA MARCOS DA SILVA

TEMPO, SAÚDE E DOCÊNCIA

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE
como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Educação - área de concentração:
Educação - Linha de Pesquisa: *Formação
Docente e Identidades Profissionais* - Grupo de
Pesquisa: *Educação e Trabalho*
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elisabeth Caldeira
Villela

ITAJAÍ (SC)
2007

AGRADECIMENTOS

Um processo longo, uma trajetória sinuosa, marcada por encontros, despedidas, descobertas, decepções, encantamentos. Neste percurso, algumas pessoas tornaram isso ainda mais evidente, as quais são merecedoras não só do meu agradecimento, mas, sobretudo, do meu reconhecimento pela relevância dos momentos que compartilhamos.

À professora Dr^a Elisabeth Caldeira Villela, minha orientadora, agradeço a acolhida, a confiança, o carinho e o estímulo, presentes em nossa relação desde o início do curso. Sua atitude é, invariavelmente, marcada pela competência e compromisso com a construção do conhecimento, para sorte daqueles que têm o privilégio de estar sob a condição de seus orientandos!

À professora Dr^a Tânia Regina Raitz agradeço a amizade e o conhecimento, generosamente partilhados durante esse tempo de convivência pessoal e acadêmica. Aprendizagens dentro e fora de sala de aula, fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Meu reconhecimento e gratidão ainda, pelas valiosas e oportunas contribuições teórico-metodológicas imputadas a este trabalho, em especial por ocasião do exame de qualificação.

Um agradecimento especial ao professor Dr. Ernesto Jacob Keim, pela disponibilidade em participar da banca examinadora, a leitura atenta, as palavras de afeto e suas inúmeras sugestões que imprimiu aos diferentes contextos desta pesquisa.

Aos docentes do PMAE, em especial à professora Dr^a Valéria Silva Ferreira, coordenadora do curso, agradeço a atenção sempre presente ao longo desses anos. À Núbia e Mariana, sou grata por todas as concessões feitas e pela destreza no trâmite burocrático. Aos meus colegas professores e sujeitos desta pesquisa, pela disponibilidade e interesse com que participaram das discussões e pelo tempo dedicado a este estudo de forma tão despretensiosa.

Existem presenças das quais as palavras não conseguirão jamais expressar o valor. À minha amiga Cila Alves dos Santos Machado, agradeço a inestimável e competente colaboração, à escuta sempre atenta e plena de afeto. Sua presença foi fundamental para a concepção deste trabalho. Minha gratidão a você se faz especial principalmente pela oportunidade de auto conhecimento que a nossa convivência proporciona. E aos meus amigos e amigas, com quem divido angústias e compartilho alegrias ao longo de minha carreira docente e amizade incondicional.

Ao Amilton meu amor-amigo e maior incentivador dos meus projetos pessoais e profissionais. À minha “grande” família, por sua generosa compreensão, e carinhoso apoio.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Estudos sobre saúde mental.....	17
Figura 1: Desenho da pesquisa.....	30
Figura 2: Ponto de corte – normatização nacional para trabalhadores em educação	33
Quadro 2: Escalas de Trabalho.....	34
Quadro 3: Distribuição da carga horária semanal	60
Quadro 4: <i>Burnout</i> : concepções teóricas	73
Quadro 5: Verbalizações e implicações predominantes por tempo de atuação.....	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição percentual da frequência de atividades físicas e dedicação à família..	70
Tabela 2: Distribuição percentual dos dados demográficos	76
Tabela 3: Distribuição de escolaridade dos professores por tempo de função.....	78
Tabela 4: Distribuição percentual da carga horária semanal dedicada à outra atividade, área e tempo de atuação nesta atividade.	79
Tabela 5: Distribuição percentual da carga horária semanal dedicada à escola.....	79
Tabela 6: Percepção esforço mental e pressão do tempo	80
Tabela 7: Comprometimento e Satisfação.....	92
Tabela 8: Frequência de comprometimento pelo tempo de função.....	94
Tabela 9: Frequência de satisfação pelo tempo de função	94

RESUMO

Esta pesquisa trata das implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores da educação básica da rede pública estadual de Balneário Camboriú – SC, envolvendo um contingente de 90 sujeitos-docentes. O foco de análise desta pesquisa consiste nas estruturas formais institucionalizadas e em relação aos significados atribuídos ao trabalho sob a ótica da categoria tempo. A metodologia baseia-se nas premissas da pesquisa qualitativa. Os procedimentos operacionais de coleta, registro e análise dos dados, no primeiro momento, consistem em práticas de observação do trabalho docente. O segundo momento caracteriza-se pela aplicação do Diagnóstico Integrado do Trabalho – DIT em que prevê a articulação de aspectos objetivos e subjetivos das condições de trabalho, a partir do levantamento de dados de diferentes esferas no âmbito social e ocupacional do docente para verificação de indicadores da Síndrome de *Burnout*. O terceiro momento compreende a realização de grupos focais, a partir da comparação de diferentes perspectivas, interfaces e condicionantes das dimensões temporais, dos ritmos cotidianos, próprios às temporalidades da docência. As discussões provenientes dos grupos focais permitiram gerar análises intra e inter grupos de professores denominados nesta pesquisa: juniores (iniciantes – até 10 anos de docência); mediadores (anos intermediários – 11 a 20 anos de atuação) e seniores (os mais experientes – acima de 20 anos). Os resultados obtidos indicam que as temporalidades inerentes ao trabalho docente se exprimem em fragmentos de tempo que se constituem fontes laborais de tensão, desdobrando-se em sofrimento, frustrações, angústia e dor, determinadas por diferentes fatores tais como: o tensionamento dos tempos e as dificuldades de equacioná-los. As mulheres, portanto, vivenciam-no com mais intensidade devido à sobrecarga doméstica. Nos desdobramentos dos horários escolares os tempos profissionais de ampliam para outros tempos e espaços vividos em função da coexistência de jornadas de trabalho na escola e fora dela, percebidas por professores juniores mediadores e seniores. A dificuldade de articulação do tempo escolar a outros tempos e dimensões da vida social do professor. A carga mental associada às dificuldades laborais que advém de várias situações. Há também as transgressões dos tempos escolares: absenteísmo, greves, paralisações e licenças como alívio às tensões, muito frequentes entre os seniores. Os professores carecem de “tempo de preparação” e de “tempos coletivos” para cumprirem as novas expectativas e exigências que recaem sobre a docência. Os marcadores temporais presentes em vários contextos da vida dos professores regulam os ritmos da vida individual e coletiva, fazendo com que os resultados exigidos sejam alcançados ao custo de danos à saúde.

Palavras-chave: tempo, trabalho docente, *Burnout*.

ABSTRACT

This research treat on the implications of the time in the health and in the work of the teachers of the basic education, in the state public net of Balneário Camboriú - SC, involving a contingent of 90 subject-teachers. The analysis focus of this research consists on the formal institutionalized structures in relation to the meanings attributed to the work, under the optics of the category time. The methodology is based on the qualitative research premises. The operational procedures of collection, register and analysis of the data, at the first moment, consists in the practical of teaching work observation. At the second moment, is characterized for the application of the Diagnostic of Integrated Work – DIW (DIT), where it foresees the juncture of objective and subjective aspects of the work conditions, from the data collection in the different spheres of the social and occupational scope of the teacher, for verification of indicators of the Syndrome of Burnout. The third moment includes the achievement of focal groups, from the comparison of different perspectives, interfaces and conditioning of the temporal dimensions, the daily rhythms, characteristic of the temporalities of teaching. The debates originating from the focal groups permitted to generate analysis intra and inter groups of teachers, called in this research: Juniors (beginners - up to 10 years of teaching); Mediators (intermediate years – from 11 to 20 years of performance) and Seniors (most experienced - above 20 years). The obtained results indicates that the inherent temporalities to the teaching work are expressed in fragments of time that constitutes labor tension sources, being unfolded in suffering, frustrations, anguish and pain, determined by different factors such as: pressuring of the times and difficulties to equate them. The women, therefore, feel it with more intensity due to domestic overload. In the school schedules unfolding, the working times are extended to other times and spaces lived, in reason of working journey coexistences, in the school and out, felt by professors Juniors, Mediators and Seniors. The difficulty to articulate the school time to the other times and dimensions of the social life of the teachers. The mental load associated to the labor difficulties that come from many situations. There are also the trespasses of school times: absenteeism, strikes, stoppages and licenses as relief to the tensions, very frequent between the Seniors. The professors need “time of preparation” and “collective times” to fulfill with the new expectations and requirements that are related on teaching. The temporal markers present in some contexts of the teachers life regulate the rhythms of the individual and collective life, making that the required results be reached with the cost of damages to the health.

Key words: time, teaching work, *Burnout*.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 DELINEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A SAÚDE MENTAL	17
3 ITINERÁRIOS DA PESQUISA	26
3.1 <i>O trajeto.....</i>	26
3.2 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	27
3.3 <i>Inserção no cenário da pesquisa</i>	28
3.3.1 <i>Procedimentos operacionais</i>	30
3.3.2 <i>Tratamento e análise dos dados</i>	31
4 O TEMPO: ESBOÇO DE UMA IDENTIFICAÇÃO	38
4.1 <i>Tempo escolar: fragmentos da sua ordenação, distribuição e organização</i>	42
4.2 <i>Marcadores temporais: calendários, horários e relógios.....</i>	50
4.3 <i>A intensificação: um dilema aparente</i>	59
4.4 <i>Tempos docentes: implicações sobre a saúde de professoras e professores</i>	64
5 A SAÚDE DO DOCENTE	72
5.1 <i>Burnout: conceitos e fatores.....</i>	72
5.2 <i>Tempo/saúde/trabalho docente: alguns indicadores.....</i>	83
6 SÍNTESE DOS PONTOS DEMARCADORES	97
6.1 <i>Apreciação analítica intra grupo</i>	103
6.1.1 <i>Juniores: uma nova geração</i>	103
6.1.2 <i>Mediadores: os anos intermediários.....</i>	104
6.1.3 <i>Seniores: a geração da experiência</i>	105
6.2 <i>Apreciação analítica inter grupo</i>	107
7 CONDISERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	122

1 INTRODUÇÃO

*E a ilha desconhecida,
perguntou o homem do leme,
A ilha desconhecida não passa
duma idéia da tua cabeça,
os geógrafos do rei foram ver nos mapas
e declararam que ilhas por conhecer
é coisa que se acabou desde há muito tempo...*

José Saramago (1998)

O tema deste estudo – tempo, saúde e docência – situa-se na interseção de três amplos campos de conhecimento e de intervenção: Educação, Sociologia e Psicologia do Trabalho. A gênese desta proposta funde-se à minha trajetória profissional como Supervisora Escolar e como professora no Ensino Superior.

Meu longo processo de descoberta provocou-me o interesse pelo trabalho docente. Essa é uma situação recorrente no momento da formulação do problema de pesquisa, pois as opções por determinados temas costumam relacionar-se à vida acadêmica/profissional/pessoal dos pesquisadores. Por esse motivo, a tomada de consciência dessas relações e a sua explicitação junto aos leitores, quase sempre ajudam a tornar mais claro o problema – questões que instigam o pesquisador e para os quais os leitores esperam respostas.

Atualmente exerço a função de Supervisora Escolar em uma escola da Rede Pública Estadual. No exercício dessa profissão minha sensibilidade nas relações para com o outro se intensificou.

Nos últimos quatro anos prestei serviço como professora em duas Instituições de Ensino Superior. O ambiente científico da universidade estimulou-me para o exercício da pesquisa, que me levou a ingressar no PMAE (Programa de Mestrado Acadêmico de Educação) da UNIVALI.

A oportunidade de atuar como professora no curso de Pedagogia, no decorrer do tempo, me permitiu vivenciar questões docentes, próprias da Educação Básica, embora em período inicial de formação. Nessa condição, passei a compreender por outra ótica, o cotidiano e a problemática dos professores iniciantes, anteriormente vistas apenas sob o prisma do Serviço de Supervisão Escolar.

Nesta perspectiva, é imprescindível compreender o cotidiano profissional docente e a relação que o professor estabelece com o seu trabalho, vinculando as dimensões, pessoal e profissional, do exercício de sua atividade. Por vezes, os docentes procuram discutir e

encaminhar problemas de ordem pedagógico-administrativas, que apesar de diversificados e freqüentes apresentam-se de forma paradoxal, “encobertos” pela aceitação das condições de trabalho a que são submetidos. As queixas que se sobressaem são especialmente aquelas relacionadas às condições objetivas - independem do sujeito (carga de trabalho, equipamentos, horário, turmas, etc.), que interferem no processo de ensino e aprendizagem, assim como os de natureza subjetiva - ocorrem em relação ao sujeito, como relacionamento professor-aluno, a indisciplina, entre outros. Há quem diga que esses problemas são indicadores de desgaste, desânimo e saturação sentidos pelos professores durante a carreira.

Estas percepções ampliaram-se em profundidade e extensão ao me inserir no GT – Educação e Trabalho do PMAE/UNIVALI. Nessa ocasião o referido grupo estabelece uma parceria com o Laboratório de Psicologia do Trabalho – LPT junto à Universidade de Brasília – UnB. Em 2005 foi contemplado pelo (PRONEX) Programa de Apoio a Núcleo de Excelência em CT&I, constituído pelo Ministério da Ciência e Tecnologia e Secretaria de Desenvolvimento Tecnológico do Distrito Federal, atuando nacional e internacionalmente, como centro de excelência em pesquisa, ensino e extensão.

Minha concepção relativa à junção trabalho-trabalhador, antes circunscritas aos limites das instituições as quais me vinculava, tomaram novas dimensões. Impulsionaram-me ao estabelecimento de relações entre essas questões, e meu interesse de pesquisa acabou culminando na tríade: tempo/saúde/trabalho docente, visando compreender interfaces, condicionantes, determinantes e conseqüências desta relação, no sentido de desencadear as possibilidades de mudanças no campo investigado.

Pretende-se, a partir desta pesquisa, desenvolver um ciclo de reflexão e informação, que promova novas formas de trabalhar e compreender a dinâmica das relações humanas nos múltiplos espaços e tempos da escola. A partir dos resultados desta investigação, objetiva-se criar possibilidades de mobilização de todo o corpo docente, por meio de formação continuada e de iniciativas conjuntas e concretas, a fim de influenciar substancialmente, na gestão escolar e no desenvolvimento social e, sobretudo, concorrendo para a sua melhoria.

Minha participação nos seminários sobre a saúde do docente, os diálogos, reflexões, leituras e produções de artigos aprofundaram-se e meu interesse voltou-se para a compreensão das relações entre saúde/trabalho. Esta pesquisa, todavia, se mostra inteiramente oportuna, quando se pode observar que no Brasil, só recentemente, a saúde mental tem recebido atenção por parte da comunidade científica e política e, por esse motivo, são poucos os trabalhos existentes relacionando esse tema à realidade nacional. Embora em outros países este assunto tem sido estudado desde a década de 1970.

Na esteira desses trabalhos pioneiros, sucederam uma multiplicidade de estudos buscando aprofundar o debate sobre os efetivos impactos daquilo que para muitos comporia o cenário escolar. Numa retomada incansável de revisão da literatura (sistematizada no capítulo 2) acerca da saúde mental dos professores do Ensino Fundamental e Médio na última década, foi possível reunir 24 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Identificar esses estudos permitiu maior proximidade com o problema, o que, por sua vez, possibilitou-me selecionar melhor a literatura realmente relevante para o encaminhamento da questão, em um processo gradual e recíproco de focalização.

Em contrapartida, apesar de constituir-se objeto da inquietação humana desde sempre, interpretado e conceituado pelos mitos, pela filosofia, pelas modernas ciências exatas ou pela reflexão sociológica, o “tempo”, permaneceu quase ausente da pesquisa educacional como objeto de investigação. Pontualmente, duas pesquisas contendo estudos do cotidiano escolar abordaram o tema:

- A primeira refere-se à tese de doutorado de Branca Jurema Ponce (1997), sob o título “O tempo na construção da docência” o trabalho propõe à criação de tempos construtivos para serem incorporados à vida dos professores. Reflete sobre as diferentes vivências humanas do tempo e, a vivência de um tempo corrido, tarefeiro e mal remunerado contrapõe uma vivência construtiva/reflexiva e bem remunerada do tempo.
- A segunda trata-se da tese de doutorado de Inês Assunção de Castro Teixeira (1998), cujo título “Tempos enredados: teias da condição professor” analisa alguns eixos que estruturam os ritmos cotidianos dos professores, próprios às temporalidades da vida social na escola.

Nessa senda promissora coloca-se também um número, embora reduzido, de artigos que tratam da categoria “tempo”. A partir de enfoques diferentes eles abordam as formas como o tempo vem simultaneamente sendo constituído e dando forma às escolas brasileiras. Falam de múltiplas temporalidades, ritmos, cadências, de usos e significados diversos dos tempos na escola.

Não foi possível localizar, no Brasil, estudos voltados para a saúde mental, que enfatizassem a categoria tempo em suas análises, embora em algumas pesquisas o “tempo” aparece como uma variável secundária, sem muita relevância ou a devida profundidade que a temática exige. Esta constatação impulsionou-me a considerar a pertinência de ampliar meu interesse para esta temática em toda a sua extensão, considerando as etapas e/ou fases do exercício profissional docente denominados: *juniores* (iniciantes - entrada na carreira e os primeiros anos na docência), *mediatores* (anos intermediários) e o período final, os *seniores*

(anos de maior experiência e aproximação da aposentadoria). Esta divisão foi mantida ao longo da pesquisa, pois se mostrou apropriada aos objetivos propostos.

Pesquisar o trabalho do professor, portanto, elegendo a variável “tempo” como eixo de análise para a saúde desse profissional, não foi tarefa das mais fáceis, pois implicava considerá-lo um processo complexo, no qual se entrelaçavam, num movimento constante, forças internas e externas, biológicas, psicológicas e sociais. Significou transcender, transmutar as concepções lineares vigentes. Foram esses os rumos que busquei imprimir à pesquisa ora relatada.

Pensar um trabalho de investigação sobre saúde mental, questão que se circunscrevia, sobretudo no âmbito da Psicologia Social e do Trabalho, inseriu-me também nas searas dos territórios e “tempos” escolares que necessita de contributos, sem que daí derive para a redução de um esquema simples ou a uma leitura minimalista. Pelo contrário: o meu ponto de partida, alicerçado na reflexão e na experiência profissional pode ser uma forma de o tornar mais inteligível e exequível para a interpretação de todos aqueles que se nos afiguram como os verdadeiros protagonistas da obra/pesquisa: a instituição escolar e, muito particularmente os professores do Ensino Fundamental e Médio. Não o “tempo”, ainda que o pareça, mas as pessoas e as construções sociais que o habilitam como espaços de encontro de formação, de criação...

No que se refere às diferentes dimensões do tempo e suas implicações no trabalho docente, leva-se em conta a complexidade e peculiaridades da ação docente. Porquanto os significados atribuídos ao trabalho, inerentes às temporalidades da docência, relacionados às condições organizacionais e aos aspectos pessoais e laborais afetam o trabalhador. Esses profissionais, cujas atividades quase sempre vêm atreladas às características pessoais de benevolência, assistência e dedicação tornam-se mais vulneráveis aos conflitos e ao sofrimento.

Ao considerar a concepção de que o homem é um ser social historicamente determinado, que se descobre, se transforma e é transformado pela via do trabalho, é de fundamental importância para a qualificação da construção social, compreender os fenômenos psicossociais que envolvem o trabalho humano. *Burnout* é um desses fenômenos.

Ademais, analisando os elementos na literatura disponível, aventa-se a suspeita de que o intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo, vinculado às situações de trabalho é um dos fatores que mais contribuem para a incidência de *burnout*. Isto significa que, em função das metas traçadas e efetivamente alcançadas, acabam gerando sobreesforço, insatisfação, intensificação e o conseqüente processo de adoecimento de docentes. Suspeita-

se, também, que as novas configurações na perspectiva do tempo que vêm se estabelecendo no processo laboral contribuem para o nível de sofrimento que tais profissionais experimentam.

A partir desta constatação, a problemática que desencadeia esta pesquisa tem como interesse investigar **quais as implicações do tempo na saúde e no trabalho de sujeitos-docentes**, tendo em vista que a literatura especializada vem apontando o professorado como categoria profissional predisposta, ao esgotamento, ao adoecimento e à síndrome de *burnout*. Trata-se de um fenômeno atual, que incide sobre essa população e é ainda pouco referenciado na produção científica no Brasil, mas já estabelecido internacionalmente como um grande problema psicossocial relacionado ao trabalho.

Para tanto, elegemos como objetivo geral: analisar as implicações do tempo na saúde e no trabalho de professores da educação básica. Na busca de tal objetivo, foi necessário estabelecer outros, mais específicos, que me parecem bem traduzidos nas seguintes questões:

- Identificar as configurações das medidas de tempo, submetidas às jornadas e ritmos do trabalho.
- Estabelecer relações entre a distribuição das variáveis sócio-demográficas às dimensões de *burnout* de professores e professoras.
- Verificar a relação entre a intensificação do tempo e a atitude do professor percebidas no trabalho.

Vale ressaltar que responder a estas especificidades e, conseqüentemente construir o caminho para a aproximação do objetivo mais amplo constitui o grande desafio. Organizei o relato dessa construção em 6 capítulos:

- O **capítulo 1**, que o leitor já está percorrendo, trata das razões pessoais e sociais para a proposta de pesquisa, as quais, referendadas pela teoria, embasaram e direcionaram a construção do problema.

- O delineamento das pesquisas sobre a saúde mental dos professores da educação básica está representado em seguida, no **capítulo 2**. Na sistematização do material revisto, esses estudos foram arrolados sem a primazia de qualquer elaboração comparativa ou crítica, embora, em torno de cada questão são apontadas áreas de consenso, indicando os autores que defendem suas posições. Trata-se de um processo contínuo de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas a este estudo.

- No **capítulo 3** construo o caminho metodológico percorrido. Busco elucidar as opções que realizei durante a construção do trabalho, de maneira especial durante a coleta de

dados, ordenando-os na seqüência lógica que o comportaram. Itinerário longo, árduo, porém profícuo. Nele divido com os leitores as reflexões surgidas durante o processo de pesquisa. Estão ali expostas as dúvidas, as possibilidades, as lacunas, os equívocos, os acertos, enfim, o conjunto de certezas e incertezas, ordem e desordem, certo e errado, válido e inválido, todos concorrentes e concomitantes no processo de construção de um conhecimento.

- A partir de elementos teórico-conceituais, o **capítulo 4** tem como propósito enfatizar a importância da discussão sobre a categoria tempo para a construção do conhecimento histórico e para a compreensão da historicidade humana. O estudo busca tematizar a percepção do tempo de sujeitos que se encontram na condição de professores – docentes da educação infantil, ensino fundamental e médio e a sua relação com a saúde.

As análises, no decorrer do texto, emanam da fusão entre os fundamentos teóricos e as pesquisas revistas, bem como dos dados empíricos, oriundos da pesquisa de campo especialmente no que se refere aos significados atribuídos às formas de organização e mensuração temporal.

No referido capítulo explícito ainda, aspectos que considero importantes para a compreensão do momento atual, ante as diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, dentro e fora da escola, sobretudo, com o intuito de apresentar algumas características desse segmento ocupacional possibilitando o entendimento do fenômeno nele estudado.

- No **capítulo 5** apresento algumas incursões analíticas sobre a saúde mental. Inspiro-me, sobretudo, nas considerações de Codo (2002), Vasques-Menezes (2005) e colaboradores, tendo em vista não somente o seu vínculo com o Grupo de Pesquisa, mas à relevância que seus estudos representam ao universo científico nesta área. De difícil construção, neste capítulo, se faz presente minha intenção de que o leitor possa conhecer e compreender a dinâmica da relação tempo/saúde/trabalho dos professores. Contudo, leva-se em conta a profusão de exigências que afetam os professores, não só na esfera microsocial do trabalho e de suas relações interpessoais, mas na ampla gama de fatores constituintes da cultura organizacional e social do contexto em que o sujeito exerce a docência.

- Na tentativa de não deduzir a opulência e a diversidade das informações, o **capítulo 6** traz fragmentos das verbalizações suscitadas nas discussões dos grupos focais, permitindo gerar análises intra e inter grupos de professores denominados nesta pesquisa: juniores; mediadores e seniores. Esse processo de análise possibilitou evidenciar os pontos demarcadores – convergentes e divergentes – subjacentes às temporalidades da docência, atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, assim como, estabelecer relações entre as implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores que constituem esses grupos.

- O **capítulo 7**, destinado às considerações finais, apontam a síntese de minhas reflexões e dilemas, parte de todo trajeto que compõe a pesquisa. Travestidas considerações que, sob o disfarce da finalização, deixam vislumbrar as lacunas – possibilidades para o exame mais profundo dos enunciados em evidência.

- As referências bibliográficas, reverências formais e mais que justas, ao legado de saberes, encerram o trabalho. Na consecução do processo ora relatado, compreendi e vivi (mesmo que em ínfimas proporções), a intensa dedicação e o investimento de tempo e energia necessários à construção desses saberes.

- Para que o leitor possa acompanhar, analisar e traçar a própria interpretação, anexo os instrumentos utilizados.

O personagem do conto de Saramago (1998) em *A ilha desconhecida* fez-me compreender, em minha¹ trajetória do aprender a investigar, que é possível já não existir mesmo ilhas desconhecidas, mas *que todas as ilhas, mesmo as conhecidas, são desconhecidas enquanto não desembarcarmos nelas*. Entre os estudos científicos, poucos são os que representam grandes saltos, grandes avanços no conhecimento já construído. No entanto, se ao desembarcar em ilha já conhecida, o pesquisador não for capaz de enxergá-la como ainda desconhecida não lhe será possível agregar contribuições, mesmo que em pequena escala, ao território denominado científico.

¹ O tempo verbal utilizado neste trabalho refere-se ao presente e pretérito do indicativo.

2 DELINEAMENTO DE ESTUDOS SOBRE A SAÚDE MENTAL

Na tentativa de fornecer um panorama sobre a saúde mental dos professores da educação básica no Brasil na última década, realizou-se um levantamento sobre esta temática. Em tal revisão, aponta-se datas, autores, acontecimentos e a formação de abordagens teóricas, resultados parciais, além das diferentes problematizações em torno do tema ao longo do tempo. Neste contexto, apresenta-se uma síntese, a partir de um resumo esquemático demonstrado no quadro 1, organizado cronologicamente, na medida em que as pesquisas foram sendo realizadas no país.

Quadro 1: Estudos sobre saúde mental

Nº	AUTOR	TÍTULO	OBRA	ANO
01	CARVALHO, M. M. B. de	O professor: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola.	Tese	1995
02	MOURA, E. P. G.	Saúde mental & trabalho: esgotamento profissional em professores da rede particular de ensino de Pelotas.	Dissertação	1997
03	DINIZ, M.	A mulher professora em desvio de função por transtorno mental.	Dissertação	1997
04	NEVES, M. Y.	Trabalho docente e saúde mental: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora.	Tese	1999
05	NETO, A. M. S. et al	Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia.	Artigo	2000
06	FONSECA, C. C. O. da.	O adoecer psíquico no trabalho do professor de Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública no Estado de Minas Gerais.	Dissertação	2001
07	NORONHA, M. M. B.	Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de caso das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros (MG).	Dissertação	2001
08	CARLOTTO, M. S.	A Síndrome de <i>Burnout</i> e o trabalho docente.	Artigo	2002
09	FERENHOF, I. A. FERENHOF, E. A.	Sobre a Síndrome de <i>Burnout</i> em professores.	Artigo	2002
10	VOLPATO, D. C. et al	<i>Burnout</i> : o desgaste dos professores de Maringá.	Artigo	2002
11	GOMES, L.	Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites.	Dissertação	2002
12	BENEVIDES-PEREIRA, A. M. T.	O Estado da Arte do <i>Burnout</i> no Brasil.	Artigo	2003
13	CARLOTTO, M. S.	<i>Burnout</i> e o trabalho docente: considerações sobre a intervenção.	Artigo	2003
14	SILVA, G. N. da.;CARLOTTO, M. S.	Síndrome de <i>Burnout</i> : um estudo com professores da rede pública.	Artigo	2003
16	MARIANO, M. S. S	Trabalho e saúde mental das professoras da segunda fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa-PB.	Dissertação	2003
17	DELCOR, N. S. et al.	Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.	Artigo	2004

18	VASQUES-MENEZES, I.	A contribuição da psicologia clínica na compreensão do <i>Burnout</i> – um estudo com professores.	Tese	2005
19	OGEDA, C. R. D. et al.	Burnout em professores: a síndrome do século XXI.	Artigo	2005
20	GASPARINI, S. M. et al	O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde.	Artigo	2005
21	SANTINI, J. MOLINA NETO, V.	A Síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre.	Artigo	2005
22	ASSIS, F. B. de	A Síndrome de <i>Burnout</i> : um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais.	Dissertação	2006
23	CARLOTTO, M.S; PALAZZO, L. dos S.	Síndrome de <i>Burnout</i> e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores.	Artigo	2006
24	LEITE, N. M. B.	Síndrome de <i>burnout</i> e relações sociais no trabalho: um estudo com professores da educação básica.	Dissertação	2007

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Nos próximos parágrafos, as informações são arroladas no sentido de apurar o estado atual do conhecimento na referida área de interesse, contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a relevância dos resultados das pesquisas, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias e possíveis lacunas que merecem ser esclarecidas.

Em virtude da complexidade em conseguir expor todos os trabalhos sobre *burnout* no Brasil, Benevides-Pereira (2003) reconhece que a própria dificuldade do conceito e das várias expressões utilizadas², além da agravante da extensão territorial, dificultam sobremaneira tal tarefa.

Do ponto de vista da autora, há uma defasagem quanto às investigações sobre *burnout* no Brasil. Para tanto, publicou um artigo sobre o “Estado da Arte do *Burnout*” contendo uma relação de suas publicações para que pudessem servir de elemento norteador aos que procuram se introduzir nos estudos desta síndrome, constituindo-se em uma fonte preliminar sobre o contexto de *burnout* entre nós.

Em seus achados, constatou-se que a primeira publicação data do final da década de 1960, passando a se consolidar muito tempo depois, em nosso país, quando, somente em 1987 França realiza a primeira publicação discorrendo sobre esta temática. Porém, tornou-se mundialmente conhecida a partir dos artigos de Freudenberger de 1974, 1975 e 1979, médico, psicanalista, foi quem primeiro utilizou o termo *burnout*, definindo-o como sendo um sentimento de fracasso e exaustão em decorrência de um excessivo desgaste de energia,

² Durante a revisão encontrou-se diferentes denominações sobre *burnout*, tais como: Síndrome do esgotamento profissional; sofrimento psíquico; desgaste profissional; transtorno mental; adoecimento psíquico; estresse e mal-estar.

resultando em esgotamento, decepção e perda de interesse pelo trabalho, principalmente aqueles que exigem um contato diário, intenso e contínuo com usuários de serviços.

Na década de 1990 as primeiras teses e outras publicações começaram a surgir, alertando os profissionais sobre este tema a ponto de em maio de 1996, quando da Regulamentação da Previdência Social, a Síndrome de *Burnout* vir a ser incluída no *Anexo II* que se refere aos *Agentes Patogênicos causadores de Doenças Profissionais*.

O primeiro livro sobre *burnout* em idioma português comercializado no Brasil foi a tradução de uma obra de Maslach & Leiter (1999). No mesmo ano, com base em extensa pesquisa efetuada em todo território nacional, Wanderley Codo coordena um livro que contempla um estudo sobre *burnout* em educadores da rede pública de ensino no Brasil.

A partir de um trabalho de “garimpagem” como lembra Alves-Mazzotti (2002) ao analisar o papel da revisão bibliográfica em estudos de pesquisa, foi possível identificar até meados de 1997 apenas três pesquisas, de grande relevância, cuja temática privilegiasse a categoria docente, especialmente os professores da Educação Básica.

Trata-se da tese (Doutorado) de Carvalho (1995) sobre “O professor: sua saúde e a educação em saúde na escola” em que analisa as representações dos professores de 1º e 2º graus das escolas estaduais de Mogi Mirim quanto ao seu estado de saúde, relacionando-o às condições de vida e trabalho, bem como a sua atuação em relação à educação em saúde nas escolas. Por meio das faltas ao trabalho, investiga a existência da Síndrome de *Burnout* entre estes profissionais.

Logo após, em 1997, a dissertação (Mestrado) de Moura (1997) refere-se a “Saúde mental & trabalho: esgotamento profissional em professores da rede particular de ensino de Pelotas” com ênfase no estudo das relações entre o processo de trabalho docente, as reais condições sob as quais ele se desenvolve e as possibilidades de esgotamento profissional dos professores.

Neste mesmo ano, Diniz (1997) apresenta sua dissertação (Mestrado) que segundo a autora sua pesquisa surge das observações que fazia como professora das séries iniciais, no que se refere à relação das mulheres - professoras com o trabalho pedagógico. Então pesquisou a situação dessas professoras da Rede Municipal de Ensino - MG, que já se encontravam afastadas da função. O afastamento da regência de classe é justificado por um dispositivo nomeado "desvio de função". Nesta pesquisa estudou os casos de desvio de função que foram recomendados a partir dos diagnósticos de "transtornos mentais".

Codo (2002) é, indiscutivelmente, um dos pesquisadores brasileiros que mais tem se dedicado ao estudo sobre as condições de trabalho e saúde mental dos trabalhadores em

especial da educação. Em uma amostra de aproximadamente 52.000 sujeitos, de 1.440 escolas nos 27 estados da federação constatou que cerca de 48% da população estudada apresentava *burnout*, uma síndrome da desistência de quem ainda está lá, já desistiu e ainda permanece no trabalho. Mais precisamente, identificou ainda, que 32% dos indivíduos apresentavam baixo envolvimento emocional com a tarefa, 25% encontravam-se com exaustão emocional e 11% com quadro de despersonalização. O estudo, foi realizado pelo LPT (Laboratório de Psicologia do Trabalho – UnB) em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), envolvendo centenas de lideranças sindicais, militantes e pesquisadores, motivados pela necessidade e inesgotável vontade de amenizar o sofrimento e fortalecer ações coletivas que dão sentido, gosto, cor, som, calor à tarefa de educar pela via da escolarização.

O referido autor ao esclarecer os elementos que estão associados ao adoecimento, enfatiza, fundamentalmente, a necessidade de maior investimento de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual. Enfatiza, ainda, o maior investimento emocional, na medida em que, diariamente são estabelecidos vínculos afetivos com outras pessoas no seu local de trabalho o tempo todo. Todos estes aspectos explicariam a sobrecarga mental, condição que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho conseqüentemente perde o sentido. São inúmeras as situações freqüentemente vividas que desencadeiam sofrimento no trabalho podendo chegar à exaustão.

Apesar da súbita elevação não somente na quantidade de publicações sobre a temática, e, sobretudo, na velocidade segundo as quais estão sendo realizadas, em 2001 encontrou-se apenas duas pesquisas. A primeira refere-se ao estudo de Noronha (2001), que identificou sentimentos de insatisfação, frustração e ansiedade relatadas nas entrevistas e evidenciando a associação entre as queixas de cansaço e sobreesforço físico e mental demonstrados pelo conjunto de atividades, por meio das técnicas da escola francesa de ergonomia. A segunda pesquisa, também em Minas Gerais, foi realizada por Fonseca (2001), procurou investigar a relação trabalho-saúde dos professores buscando verificar se suas práticas afetam a saúde física e mental. Por meio de levantamento estatístico de licenças médicas dos professores do Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Minas Gerais, identificaram-se os sintomas que mais atingem os professores e com alto percentual de “transtornos Mentais”, como segue: reação aguda ao stress, depressão, ansiedade, entre outros.

A partir da literatura Carlotto (2002) apresenta a Síndrome de *Burnout* expondo os principais modelos explicativos desta síndrome em professores, com vistas a identificar suas

principais causas e conseqüências para os profissionais e para as instituições escolares. No ano seguinte esta autora faz algumas considerações sobre a intervenção do *burnout* como parte do curso “Síndrome de *burnout*: um desafio ao mundo do trabalho” no I Seminário Internacional sobre Estresse e *Burnout* em Curitiba em agosto de 2002.

Ferenhof e Ester Ferenhof (2002) fazem uma análise teórica dos resultados de uma pesquisa exploratória a respeito da saúde mental dos professores, realizada em Duque de Caxias no Rio de Janeiro para verificar a presença ou não da mencionada síndrome nesses profissionais. Na análise dos resultados os autores chegam a uma perplexa conclusão: os 71 professores das 8 escolas sorteadas apresentam transtornos mentais. Todos eles, devido à percentagem de despersonalização apurada, “coisificam” as pessoas, os alunos, os colegas, a direção, o Estado e o mundo. A pressão sobre o sujeito-professor é estressante e advém de várias situações. Rigorosamente, os professores sentem suas qualidades definharem, adoecem e entram em *burnout*. Os autores concluem que nessas condições tão adversas, o professor não consegue realizar seu trabalho e que seria demais exigir que o fizesse num contexto com tantos problemas e prejudicial à sanidade mental.

Na perspectiva da ergonomia Gomes (2002), realizou uma pesquisa com professores do Rio de Janeiro com o objetivo de revelar como a escola contribui para a produção de sofrimento e adoecimento nesses trabalhadores. O foco de atenção, portanto, reside na análise de fatores que contribuem para a “sobrecarga de trabalho”, visando evidenciar que tipos de movimentos são feitos pelos professores e professoras para instaurar novas normas de saúde diante de suas condições adversas de trabalho. Os dados da pesquisa evidenciaram insatisfação e referência à sobrecarga de trabalho que está relacionada às dificuldades enfrentadas diante das diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, que por sua vez é determinada por diferentes fatores como: política educacional, gestão, infra-estrutura e tempo. Entretanto, os problemas de saúde identificados, neste estudo, foram associados à sensação de intenso mal-estar generalizado, ansiedade, tensão, entre outros. Esta investigação evidenciou ainda, que o processo de trabalho dos professores é limitante, apesar de ainda deterem uma certa autonomia e flexibilidade. No entanto, as limitações implicam na redução das possibilidades de manobra que faz com que os resultados exigidos sejam alcançados ao custo de danos à saúde.

Volpato (2003) por sua vez, realizou uma importante investigação para identificar a ocorrência da sintomatologia de *Burnout* nos professores da rede municipal de ensino de Maringá, a fim de verificar a possibilidade de técnicas preventivas e interventivas visando um incremento ao bem estar desses trabalhadores.

A pesquisa realizada por Siqueira e Ferreira (2003) obteve resultados similares. Com o intuito de investigar o absenteísmo docente no ensino fundamental, as autoras estudaram as professoras das séries iniciais da rede pública de ensino de Florianópolis (SC) a partir dos prontuários dos docentes que se afastaram do trabalho para tratamento de saúde. Embora neste estudo os transtornos psíquicos ocupem o quarto lugar nas causas de afastamento do trabalho em docentes, ainda assim, são predominantes.

Silva e Carlotto (2003) analisam se o gênero estabelece diferenças significativas nos níveis e no processo da Síndrome de *Burnout* em professores de escolas da rede pública. Também procurou identificar associações das dimensões da sintomatologia com variáveis demográficas, laborais e comportamentais. Os resultados obtidos indicam não existir diferença estatisticamente significativa entre homens e mulheres nas dimensões e níveis de *burnout*. No entanto, verifica-se a ocorrência de associação diferenciada nos dois grupos entre as dimensões de *burnout* e determinadas variáveis demográficas (sexo, idade, estado civil e filhos); profissionais (titulação, nível de ensino, turnos, tempo de experiência profissional e na escola, carga horária semanal, entre outros); e comportamentais (estresse, indisciplina, sobrecarga, necessidade de atualização, execução de atividades burocráticas, multiplicidade de papéis a desempenhar, expectativas dos familiares, falta de recursos materiais para o trabalho, etc.).

A partir de seu objeto de estudo sobre as condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Delcor et al (2004) num questionário auto-aplicado coletaram informações de 250 professores de 10 escolas. Evidenciaram a existência de longos períodos de intensa concentração em uma mesma tarefa e volume excessivo de trabalho como fatores que podem afetar a saúde dos professores. Os resultados, portanto, sugerem relação entre a prevalência de desgaste físico, mental e emocional e algumas características do trabalho docente, tais como o ritmo acelerado de trabalho, a criatividade e as relações com as pessoas do trabalho.

No artigo apresentado por Santini e Molina Neto (2005), os autores buscam a compreensão da “Síndrome do Esgotamento Profissional” em professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e envolve 15 professores desta disciplina. Investigaram o modo como esses professores “abandonam” o seu trabalho, bem como, os elementos mais significativos que desencadeiam esse processo. Concluíram que as vivências subjetivas de desgaste físico e emocional acumuladas no trabalho traduziram-se em sentimentos depressivos e em fadiga crônica, compondo um estado anímico denominado Síndrome do Esgotamento Profissional.

No estudo realizado por Ogeda et al. (2005) em Campo Largo, concluíram que muitos professores do município apresentam indícios que se aproximam de alguns aspectos da Síndrome de *Burnout*. Devido à sua formação, seu envolvimento, a responsabilidade social de seu trabalho, sua própria consciência e visão de mundo tendem, portanto, a torná-los vulneráveis e expostos à exaustão emocional, refletindo-se qualitativamente no trabalho que realizam.

O artigo publicado por Gasparini et al (2005) apresenta o perfil dos afastamentos do trabalho por motivos de saúde de uma população de educadores de Belo Horizonte (MG). Partindo do pressuposto de que as condições de trabalho nas escolas podem gerar sobreesforço dos docentes na realização de suas tarefas. As pesquisadoras constataram que os transtornos psíquicos ficaram em primeiro lugar entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos.

Recentemente Vasques-Menezes (2005) realizou uma pesquisa contendo 19 estudos de caso com professores da rede pública do ensino fundamental de Brasília que apresentaram comprometimento na avaliação de *Burnout*. A investigação permitiu o entendimento de alguns aspectos importantes com relação o processo de adoecimento no trabalho, mais especificamente com relação ao adoecimento em *Burnout*. Dentre os entrevistados todos obtiveram alta exaustão emocional e baixa realização no trabalho. Apenas em 3 casos os sujeitos apresentaram além de alta exaustão emocional e baixa realização pessoal no trabalho, alta despersonalização. Para a autora, aspectos como problemas de relacionamento interpessoal com colegas e direção, infraestrutura, falta de controle e reconhecimento no trabalho foram apontados pela maioria dos professores entrevistados como fatores que contribuem para o aumento da ansiedade, segundo os quais são todos reconhecidos como preditores de *Burnout*, com uma alta associação com exaustão emocional.

O estudo epidemiológico de Carlotto e Palazzo (2006) buscou identificar o nível de *burnout* em professores de escolas particulares de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre (RS) verificando possíveis associações com variáveis demográficas, laborais e fatores de estresse percebidos no trabalho. Os resultados obtidos revelaram que professores apresentam nível baixo nas três dimensões que compõem *burnout*: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho. Mau comportamento dos alunos, expectativas familiares e pouca participação nas decisões institucionais foram os fatores que apresentaram associação com as dimensões de *burnout*.

Na perspectiva Social-Psicológica, Assis (2006), num estudo recente, investigou a existência ou não das dimensões de *burnout* em três professoras, a partir da relação dessas

dimensões às trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais visando compreender os fatores que contribuem ou não para o processo de adoecimento destas professoras. Todas, portanto, apresentam os sintomas de exaustão emocional, revelando indicadores de que esta dimensão de *burnout* pode, efetivamente, estar presente em seu contexto laboral. Identificou, ainda, inúmeros fatores que causam sentimentos de insatisfação, desmotivação, frustração, retratando as condições de um ambiente escolar pouco estimulante para a rotina de trabalho docente num espaço coletivo.

Entre as teses, dissertações e artigos descritos acima (24 trabalhos), exceto a pesquisa realizada por Codo (2002) de abrangência nacional, algumas se localizam no Rio Grande do Sul, outras no Rio de Janeiro, Paraná, Bahia, São Paulo e Brasília. Em Santa Catarina foi encontrado somente um artigo que abordasse o tema. Este aspecto, por si, já justificaria sobremaneira, a realização desta pesquisa sobre o tempo/saúde/trabalho dos professores em Balneário Camboriú – SC, haja vista, a escassez de estudos desta natureza e numa população, que segundo os dados apurados na literatura, a grande incidência da síndrome é predominante entre os profissionais na área de ciências humanas, entre eles estão os docentes.

As pesquisas, de modo geral denotam uma preocupação constante em compreender a saúde mental dos professores, o processo de adoecimento que os têm acometido, como também as relações entre certas patologias e as características do trabalho docente. O adoecimento, na maioria dos estudos caracteriza-se como uma das formas de expressão da insatisfação com a profissão e do desgaste físico e mental que tem acometido os professores na forma de Síndrome de *Burnout* em suas dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixo envolvimento pessoal no trabalho.

Um aspecto importante que foi observado nessas pesquisas, que por sua vez, tem em comum com a investigação em andamento, é que todas ressaltam as diferentes configurações do processo de adoecimento, partindo do contexto de trabalho do professor.

Neste cenário convém ressaltar, preferencialmente, o estudo de Vasques-Menezes (2005), quanto à importância atribuída em sua pesquisa, à compreensão de *burnout* na perspectiva dos saberes da clínica e os da Psicologia do Trabalho, aproximando-se de uma etiologia do adoecimento no trabalho.

O propósito desta revisão bibliográfica, denominado “esboço de estudos” toma corpo, “travestindo-se” sob o que se conhece por “estado da arte”. De difícil acesso, as pesquisas em geral, são pouco divulgadas, só estando disponíveis nas bibliotecas das instituições em que foram defendidas. Em função dessas limitações, esta revisão se constituiu, na grande maioria, a partir dos resumos de artigos, dissertações e teses, identificados e selecionados por meio dos

programas de busca disponíveis na *Internet* e portais especificamente elaborados para a divulgação de pesquisas. Outrossim, a identificação das questões relevantes ficou comprometida em função da dificuldade de acesso aos estudos de forma integral, ficando as análises circunscritas aos limites de seus resumos.

De qualquer forma, na sistematização do material revisto, as pesquisas e os estudos foram arrolados sem a primazia de qualquer elaboração comparativa ou crítica, devido às circunstâncias já citadas, embora, em torno de cada questão são apontadas áreas de consenso, indicando os autores que defendem suas posições.

Essa familiaridade com o “estado do conhecimento” é que, segundo Alves-Mazzotti (2002) torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição de seu estudo para a expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas.

Em qualquer circunstância, foi este o rumo que se imprimiu à literatura revista, Trata-se de um processo continuado (exaustivo) de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas a este estudo.

3 ITINERÁRIOS DA PESQUISA

3.1 O trajeto

Investigar as implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores constitui o escopo desta pesquisa. Dessa forma, pressupõe-se que o intenso envolvimento com pessoas por longos períodos de tempo em situações de trabalho representa um dos fatores que mais contribuem para desencadear o processo de adoecimento de docentes, tendo em vista que, as novas configurações na perspectiva do tempo que vêm se estabelecendo no processo laboral também contribuem para o nível de insatisfação e sofrimento que tais profissionais experimentam.

A pesquisa de campo utilizou metodologia que integrou as abordagens quantitativa e qualitativa. As orientações metodológicas assumidas enfocam a perspectiva de Chizzotti (1995, p. 79) para quem,

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”.

Tal qual é defendida por Lüdke e André (1986), esta abordagem assegura a possibilidade de um melhor aprofundamento na análise crítica dos elementos que compõem o cotidiano escolar, apreendendo seus significados e suas limitações.

Este trabalho, portanto, caracteriza-se como pesquisa participante, cuja importância reside no contato direto com a situação pesquisada. Trata-se de uma alternativa possível que permite captar as relações vividas no território dos grupos de estudo, uma vez que, a partir das observações, das vozes, dos olhares e gestos, deixa-se apreender elementos que “escapam” das gravações: confluências, divergências, resistências, encontros, confrontos e a dinâmica de novas (velhas) significações construídas a partir das mediações entre os sujeitos.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Participam desta pesquisa 70 professores (59 efetivos³ e 11 ACTs⁴), incluindo-se os especialistas, secretários, diretores de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede pública estadual de Balneário Camboriú, SC.

Tendo em vista que este educandário desde a década de 1990 não oferece atendimento à comunidade no âmbito da Educação Infantil, incluiu-se também na pesquisa, 20 professores desta área de ensino de um Núcleo de Educação Infantil (CEI) da rede pública municipal de Balneário Camboriú – SC, totalizando um contingente de 90 professores pesquisados.

O estudo percorre as trajetórias de três grupos de professores, organizados conforme idade cronológica e profissional e de acordo com os “estágios de desenvolvimento da carreira profissional”. Nesse aspecto Peiró (1992), relaciona a fase inicial de desenvolvimento da carreira com as articulações e/ou incongruências entre expectativas e realidade. A fase de consolidação da carreira é dedicada à busca da relação entre as demandas familiares e a própria carreira. A seguinte, fase de manutenção da carreira, pode gerar adoecimento na medida em que se constata êxito na carreira e dissabores na vida pessoal. A última etapa refere-se ao estresse ocasionado pelo envelhecimento da pessoa marcado pela aposentadoria.

Com a finalidade de compor os conjuntos a serem pesquisados, os professores (sujeitos da pesquisa) são agrupados a partir da denominação convencionalizada por Ávila Dos Santos Sá (2004), no início da pesquisa: **juniores** – aqueles com menos de 10 anos na docência; **mediadores** – aqueles com 11 a 20 anos na docência e **seniores** – aqueles com mais de 20 anos de exercício profissional como professor.

A escolha de tal nomenclatura teve como base sua freqüente utilização no meio científico – juniores, mediadores e seniores –, em referência à diferentes grupos etários e à experiência na área profissional. Os **juniores** são considerados iniciantes ou jovens na profissão, os **mediadores** refere-se àquele que serve de intermediário, de elo, ou seja, os que viviam, no contexto dessa pesquisa, os dez anos intermediários da carreira e os **seniores**, são os mais velhos ou mais experientes. Elos entre os juniores e os seniores, os mediadores intermediavam o início e o final na docência.

³ Professores concursados da rede pública estadual de Santa Catarina.

⁴ Professores contratados em caráter temporário na mesma rede de ensino.

3.3 Inserção no cenário da pesquisa

As estratégias para a definição dos sujeitos e dos procedimentos metodológicos para a consecução do trabalho, previsto para ser desenvolvido mediante três etapas principais, incluem: i) observação do trabalho; ii) inventário de investigação individual; iii) constituição de grupos focais de discussão – grupos homogêneos e heterogêneos.

Devido à flexibilidade do formato e a possibilidade de conciliação de diversas modalidades de investigação, neste estudo optou-se pela inter-relação de três momentos de diagnóstico que permite uma compreensão mais articulada da categoria docente. Para tanto, Morgan (1997), contribui sinalizando que sempre há possibilidade de conciliação entre modalidades metodológicas, ou seja, uma pode suprir a deficiência da outra, assim como, beneficiar-se de suas virtudes.

Levantou-se, frente à diversidade da arquitetura temporal, como os tempos docentes no contexto da escola e do trabalho, se misturam, se articulam, completam e, por vezes, tencionam com outros tempos e dimensões da vida social dos professores. Conquanto, as três modalidades metodológicas encontram-se descritas a seguir:

1 – **Observação do trabalho:** possibilita a apreensão dos aspectos da cultura organizacional, estrutura e funcionamento da escola *in loco*. Prevê, portanto, a articulação de aspectos objetivos e subjetivos⁵ das condições de trabalho, a partir do levantamento de dados de diferentes esferas no âmbito social e ocupacional do docente e que possam estar relacionadas com as manifestações de *Burnout*.

A partir da observação, obteve-se dados que se vinculam às características do contexto laboral na condição docente, nos diferentes níveis de ensino, bem como a rotina dos tempos docentes, a divisão, ordenação e as formas de determinação e de mensuração temporais, além das interfaces com o trabalho e o seu ambiente.

2 – **Inventário de investigação individual:** desde que o conceito *Burnout* passou a ser pesquisado, muitos métodos para identificar a sua ocorrência foram propostos. Contudo, explora-se neste estudo a utilização do Protocolo DIT – Diagnóstico Integrado do Trabalho, desenvolvido pelo Laboratório de Psicologia do trabalho – LPT da Universidade de Brasília – UnB.

⁵ Aspectos objetivos, aqueles que independem do sujeito, e subjetivos, que ocorrem em relação ao sujeito, estão presentes na junção trabalho-trabalhador e atuam em conjunto no processo de adoecimento psíquico, ora com maior intensidade para fatores objetivos (rotinas e carga de trabalho, equipamentos, horário, turno, normas, tipo de gestão, etc.), ora inclinando para fatores subjetivos (satisfação, afeto, relacionamento com chefia e colegas, atitude, importância do trabalho, etc.) Vasques-Menezes (2005, p. 31).

3 – **Grupo focal:** optou-se por evitar, neste estudo a entrevista individual⁶ e aproveitar outras técnicas de entrevista que privilegiassem a coleta de informações por meio das interações grupais, visando construir um modelo derivado das entrevistas grupais, com características de grupos focais e do Modelo Operário⁷.

Esta metodologia segundo Laurell e Noriega (1989), constitui-se de quatro princípios fundamentais: a) valorização da experiência e subjetividade dos trabalhadores; b) não delegação da produção de conhecimento; c) levantamento das informações por grupos homogêneos de trabalhadores, em que a unidade de observação não é o indivíduo, mas o coletivo; d) validação consensual das informações.

Para não reduzir o processo de investigação a uma simples coleta de informações atribuindo aos sujeitos um caráter passivo de informante, simplesmente opinativo, sem repercussões para sua subjetividade e seu trabalho, optou-se por incluir outros elementos a esses grupos de discussão, explorando seus aspectos de homogeneidade e heterogeneidade, trazendo elementos de geração do conhecimento para a ação, corroborados pelo modelo operário de investigação.

Os grupos de discussão foram organizados a fim de empreender as potencialidades da homogeneidade e da heterogeneidade do grupo. Organizou-se grupos homogêneos para captar um olhar contextualizado dos sujeitos, todos envolvidos em atividades educativas semelhantes, buscando identificar nas experiências, suas análises e perspectivas em relação ao trabalho que realizam.

Posteriormente, organizou-se grupos heterogêneos para capturar um olhar confrontado sobre o trabalho docente, a fim de se recriar segundo Morgan (1997) contextos de produção e contestação, os quais não excluem as mediações que conduzem as práticas sociais e a inserção dos sujeitos na história, na cultura e no cotidiano, capazes de explorar diferentes processos e gerar dados únicos e singulares de análise.

Esta etapa, no entanto, representa o suporte efetivo para as explicações mais adequadas sobre as informações obtidas nas etapas anteriores (observação e inventário), bem como, para a sua legitimidade a partir da comparação de diferentes perspectivas e dos resultados provenientes desses instrumentos.

⁶ De acordo com os conceitos desenvolvidos pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, utiliza-se o instrumental das entrevistas clínicas em profundidade, (sobre a subjetividade dos sujeitos) por meio de estudos de caso, quando há comprometimento em pelo menos dois fatores de *Burnout*. Este procedimento, portanto, não se aplica a esta pesquisa.

⁷ O Modelo Operário foi desenvolvido pelo movimento sindical italiano entre 1960 e 1970. Tal experiência parte do pressuposto de que os trabalhadores possuem um conhecimento gerado no seu cotidiano, que deve ser o ponto de partida da luta pela saúde no contexto do trabalho (SATO, in: CODO & SAMPAIO, 1995).

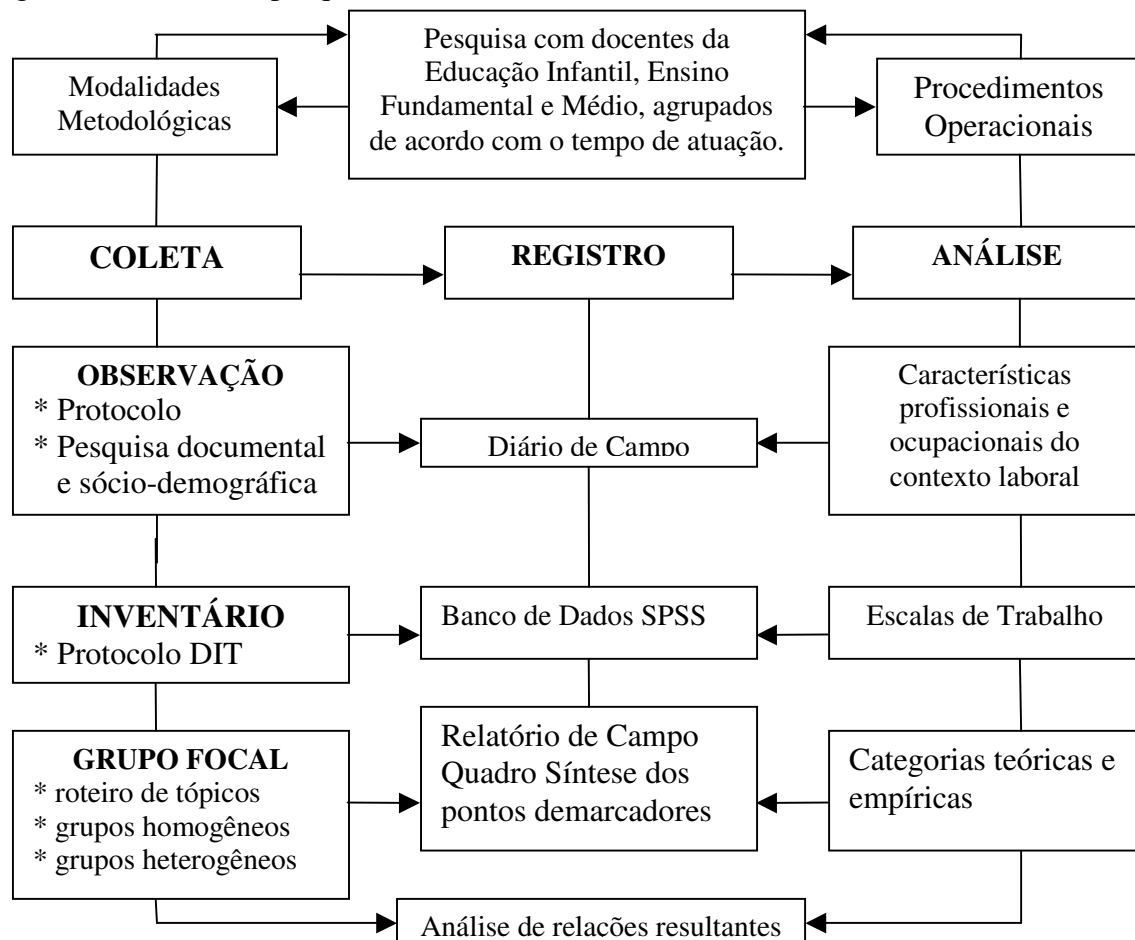
Dessa forma, o universo da pesquisa foi constituído por sujeitos-docentes de todos os níveis de ensino e de acordo com a denominação atribuída aos professores conforme o tempo no exercício profissional, referidos anteriormente. A princípio, foram criados três grupos homogêneos (grupo de juniores; grupo de mediadores; grupo de seniores).

Em seguida, formou-se, também, três grupos heterogêneos, integrados pelos mesmos docentes dos diferentes grupos segundo o tempo de atuação como professor. Esta composição visa assegurar a percepção dos três segmentos antes mencionados. Gondim (2002, p. 302) faz notar que na interpretação acerca do delineamento grupal são considerados os seguintes aspectos: “[...] as respostas de cada um dos participantes, contextualizando-as no âmbito da instituição; as interações, na perspectiva de ressaltar as experiências comuns e contrastar as diferenciadas; os comentários emergentes no grupo no que se referem às questões da pesquisa”.

3.3.1 Procedimentos operacionais

Com o objetivo de ilustrar os procedimentos metodológicos adotados, apresenta-se a seguir a Figura 1, configurando-se o desenho da pesquisa, de acordo com a abordagem qualitativa.

Figura 1: Desenho da pesquisa



O detalhamento de cada um dos procedimentos adotados nesta pesquisa é assunto para os próximos parágrafos. Eles cobrem todo o processo que envolve a coleta, registro e análise dos dados.

3.3.2 Tratamento e análise dos dados

A coleta de dados ocorreu no período de agosto a novembro de 2006 e envolveu um contingente de 90 sujeitos-docentes da educação infantil, ensino fundamental e médio da rede pública de Balneário Camboriú – SC. No que se refere aos dados quanti-qualitativos, a investigação privilegiou a combinação de três grandes momentos que enfocam o problema por três ângulos complementares:

Primeiro momento: o desenvolvimento de práticas de observação possibilitaram um conhecimento abrangente do trabalho docente, do cotidiano e das percepções que o professor faz de si mesmo, por meio da sistematização de um protocolo (Anexo A), que contempla questões relativas ao “ambiente escolar” (meio físico, econômico, social e cultural); “ambiente humano” (professores, administração e estudantes).

Nesta fase foram utilizados dados primários e secundários obtidos por meio de pesquisa documental. Trata-se de uma técnica de coleta de dados em fontes de papel, segundo Gil (1995). Para Laville e Dione (1999) configura-se como tipo de pesquisa em toda fonte de informação já existente. Dessa forma, a coleta ocorreu em duas instâncias: Preliminarmente, a busca de documentos (ficha cadastral dos professores) foi utilizada para elaboração do levantamento sociodemográfico contendo características ocupacionais e pessoais, no sentido de identificar a população investigada. Esse procedimento analítico deu origem ao que se denomina de “pesquisa sociodemográfica” (Anexo B), a ser respondida pelo grupo de professores colaboradores.

Para a obtenção dos dados requeridos, efetuou-se um levantamento dos mecanismos temporais, legitimados pelo sistema de ensino e pela escola (Legislação Básica do Magistério Público de Santa Catarina) e dos dispositivos oficiais que desencadeiam as formas de mensuração do tempo escolar (horários, calendários, certificado do ponto, etc.). Tal procedimento exigiu o retorno a campo, inúmeras vezes, acarretando a realização de inquéritos com a equipe administrativa, visando a agregação dos dados às etapas posteriores.

As observações sobre o contexto de trabalho dos professores ocorreram no meio natural e foram registradas inicialmente em um bloco de anotações, com as informações

sendo organizadas e transcritas posteriormente em diário de campo (Anexo C), acrescidas de alguns relatos ampliados do que foi percebido no momento da observação, além dos inquéritos com a equipe administrativa e pesquisa documental.

Com base em Graue e Walsh (2003, p. 159), "as notas tomadas no campo são incompletas; são apenas recordações que nos permitirão mais tarde escrever a narrativa completa". Ao que tudo indica, o registro posterior das observações proporcionou, sobremaneira, um relato mais coeso e organizado que o original, apresentando mais detalhes sobre o universo da pesquisa. Os documentos constituíram-se, também, uma fonte importante, da qual puderam ser extraídas evidências que fundamentaram as questões para o planejamento sistemático dos "grupos focais". Este aspecto será discutido mais adiante.

Segundo momento: A aplicação do instrumento DIT na escola foi agendada previamente com a Direção, informando o objetivo e o modo de aplicação. Na maioria dos casos, a aplicação do questionário ocorreu em dia de reunião com a presença parcial dos professores, ou nos períodos de hora-atividade, extra-classe, na medida em que os professores apresentavam disponibilidade para tal. O tempo gasto para respondê-lo foi de aproximadamente 20min. Na ocasião, foi informado à direção e aos professores que a etapa seguinte à aplicação do questionário seria o desenvolvimento de grupos focais.

O referido inventário (no seu formato original), apesar de agregar uma série de informações sócio-demográficas, optou-se pela elaboração de um outro (Anexo B) mais abrangente, que contemplassem as características pessoais e profissionais da população investigada, no qual foi respondido pelos professores ao final da realização dos grupos focais.

Esse inventário prevê a articulação de aspectos *objetivos* e *subjetivos*⁸ das condições de trabalho, a partir do levantamento de dados de diferentes esferas no âmbito social e ocupacional do docente e em relação às manifestações de *Burnout*. Embora tenha a mesma sigla do inventário mais amplo, esse protocolo é um instrumento psicométrico desenvolvido pelo LPT/UnB que investiga a relação do trabalhador consigo mesmo, com a natureza e com a sociedade, ancorado no marco teórico da Psicologia do Trabalho.

O Inventário consta de 153 questões (69 questões referentes à percepção do trabalho e 84 questões sobre escalas clínicas). Embora tenha sido respondido na sua totalidade, utilizou-se apenas a primeira parte do DIT, conforme consta no Anexo D.

⁸ Aspectos objetivos, aqueles que independem do sujeito, e subjetivos, que ocorrem em relação ao sujeito, estão presentes na junção trabalho-trabalhador e atuam em conjunto no processo de adoecimento psíquico, ora com maior intensidade para fatores objetivos (rotinas e carga de trabalho, equipamentos, horário, turno, normas, tipo de gestão, etc.), ora inclinando para fatores subjetivos (satisfação, afeto, relacionamento com chefia e colegas, atitude, importância do trabalho, etc.) Vasques-Menezes (2005, p. 31).

O escore médio para este instrumento é calculado nesta pesquisa em uma escala *likert* de sete pontos, sendo que esta pontuação corresponde respectivamente aos valores: 7=Concordo totalmente; 6=Concordo; 5=Concordo ligeiramente; 4= Nem concordo nem discordo; 3= Discordo ligeiramente; 2= Discordo e 1= Discordo totalmente. A técnica estatística adotada para a categorização em classes fica definida como: **Concordo** (valores 7, 6 e 5), por terem como similaridade a propensão à concordância embora em níveis diferentes, as respostas possuem a mesma tendência; **Sem opinião** (refere-se ao valor 4), uma vez que não há concordância, nem discordância, ou seja, não apresentando qualquer tendência de resposta); e **Discordo** (valores 3, 2 e 1) por apresentarem como similaridade à tendência a resposta discordo, (embora o nível desta discordância seja variável), respectivamente.

Alguns procedimentos iniciais foram adotados visando à composição da base de dados utilizada no estudo. Na tabela de corte normativa os pontos para o corte apresentam-se em percentil e os valores estão entre 25 e 75. Após este processo, roda-se a escala e faz-se a categorização de ‘baixo’ (menor ou igual ao percentil 25), moderado (maior que o percentil 25 até o percentil 75) e ‘alto’ (acima do percentil 75). Lembrando que para despersonalização e exaustão emocional o problema se encontra no ‘alto’ e no caso da baixa realização pessoal no trabalho o problema encontra-se no ‘baixo’.

No que se refere a ponto de corte da escala de *burnout*, optou-se pelo uso dos critérios já validados para trabalhadores em educação no Brasil, estabelecidos pelo LPT – Laboratório de Psicologia do Trabalho. Codo e Vasques-Menezes (1998) *apud* Vasques-Menezes (2005) constantes na Figura 2.

Figura 2: Ponto de corte – normatização nacional para trabalhadores em educação

	Exaustão Emocional	Despersonalização	Realização Pessoal no Trabalho
Alto	≥ 27	≥ 13	≥ 39
médio	De 26 a 17	De 12 a 7	De 38 a 31
baixo	< 17	< 7	≤ 30

Fonte: (*ibid.*, 2005, p. 107)

O tratamento estatístico deu-se com o auxílio do *software* SPSS 2003 – 11.5 for Windows (*Statiscal Package for Social Sciences*), pacote estatístico utilizado nas pesquisas em ciências sociais.

A interpretação recai sobre os princípios ligados aos estudos epidemiológicos que incluem um conjunto de escalas⁹ de investigação de diferentes aspectos do trabalhador com seu trabalho, e da percepção sobre as condições e organização do trabalho. As escalas avaliam o professor nas suas relações com o trabalho, ou seja, como ele é com os colegas, com os alunos, se considera sua atividade uma rotina, se vê importância social no que faz, se está comprometido com a organização e o grau de satisfação, carga mental, entre outros aspectos.

Para melhor compreensão das variáveis preditoras da sintomatologia, elaborou-se uma síntese dos três eixos de análise e das categorias que resultam do seu desdobramento bem como os objetivos, na qual apresenta-se, resumidamente, no quadro 2.

Quadro 2: Escalas de Trabalho

EIXOS	DIMENSÕES	VARIÁVEIS	OBJETIVOS
HOMEM-NATUREZA - Significado do trabalho	Controle	Controle	Identificar como o trabalhador interage com a sociedade e seu trabalho.
		Rotina	Medir o sentimento do trabalhador.
	Sentido	Importância social do trabalho	Avaliar a percepção do trabalhador quanto à necessidade do seu trabalho para a sociedade.
		Sentido do Trabalho	Identificar a avaliação do próprio trabalhador sobre seu trabalho.
HOMEM-SOCIEDADE - Relações Sociais de Produção	No Trabalho	Relacionamento com colegas	Reconhecer se o trabalhador possui contato além dos limites da instituição com prevalência à afetividade.
		Relacionamento com chefias	Identificar o grau de relacionamento entre o trabalhador e seus superiores.
	Na vida extra-trabalho	Suporte social	Sondar as informações que convencem as pessoas de que são amadas, respeitadas e valorizadas.
		Suporte afetivo	Inibir o desenvolvimento de doenças a partir do suporte social e afetivo.
		Conflito trabalho-família	Verificar se as pressões do trabalho e familiares interferem nestes contextos.
HOMEM-HOMEM - Sentimentos do trabalhador	Atitudes frente ao trabalho	Satisfação	Averiguar o valor que o sujeito atribui ao trabalho que realiza.
		Comprometimento	Analisar o grau de comprometimento do trabalhador com sua organização.
	Carga mental no trabalho	Pressão do tempo	Estabelecer relações entre a intensificação de tempo no e do trabalho na medida em que se intensifica o esforço intelectual na execução de um volume maior de atividades.
		Esforço mental	Identificar a existência de sobrecarga no trabalho.

Fonte: Organizado com base no modelo esquematizado do inventário de investigação DIT – Diagnóstico Integrado do Trabalho (Codo, 2002).

Para efeito deste estudo adotou-se apenas as escalas de trabalho, preferencialmente no tocante ao terceiro eixo **HOMEM-HOMEM** - Sentimentos do trabalhador e de duas

⁹ De acordo com o Laboratório de Psicologia do Trabalho (LPT), para acessar o trabalho, o Diagnóstico Integrado do Trabalho (DIT) se divide em escalas que avaliam as relações entre o trabalhador e o seu trabalho (escalas de trabalho) e escalas que avaliam a subjetividade do trabalhador (escalas subjetivas), conforme Jacques e Codo (2002).

dimensões que resultam do seu desdobramento (atitudes frente ao trabalho/carga mental no trabalho), com ênfase à categoria tempo.

Trata-se de uma abordagem organizacional, uma vez que o trabalho foi analisado em seus aspectos estruturais, para então analisá-los em relação aos dados colhidos no primeiro momento (observação) e, por sua vez, instrumentalizou o terceiro momento (grupo focal), mostrando-se fundamental por ocasião das análises. O item seguinte cobre esses procedimentos.

Terceiro momento: a moderação do grupo focal ocorreu no espaço físico da escola – local de trabalho dos professores – sujeitos desta pesquisa. A condução do grupo focal teve como eixo orientador, um roteiro de tópicos (Anexo E) relacionando-o com as questões de investigação que o estudo em pauta propôs detectar.

O tempo de duração das interações variou entre 45min. até 1hora. Dois aspectos merecem registro. A discussão com o primeiro grupo (homogêneo) foi a mais rápida. A discussão com o último grupo (heterogêneo) foi a mais longa. Possivelmente as diversidades etárias e ocupacionais que constituem esses grupos, tenha contribuído para que o último grupo tivesse sido mais duradouro. De qualquer forma, pressupõe-se que isso decorreu do aperfeiçoamento no uso da técnica e da melhoria da *performance* da pesquisadora, em função da prática realizada com os grupos anteriores. Aprender fazendo com o método de aprendizagem durante o processo da investigação.

Os sujeitos-docentes que participaram dos grupos focais foram incentivados a compartilhar suas percepções acerca do tempo no trabalho e no âmbito da escola, visando refletir sobre as interfaces, condicionantes, determinantes e conseqüências desta relação para a saúde dos professores. Essas informações constituíram dispositivos para estruturação de estratégias para promoção de possíveis mudanças no campo investigado.

As discussões em cada grupo focal foram iniciadas com explicações gerais sobre a pesquisa, apresentações pessoais e efetivação de “ajuste” quanto às normas de funcionamento, incluindo-se cuidados éticos que seriam adotados pela pesquisadora no sentido de garantir o anonimato dos sujeitos. Foi-lhes informado que a unidade de análise da pesquisa, de modo geral, seria de forma coletiva. Com isso não se corria o risco de identificação, já que os dados individuais não seriam divulgados.

Paralelamente à discussão do grupo focal, foi aplicado o questionário sócio-demográfico (anexo B), com a finalidade de obter dados pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa.

Os dados coletados durante as discussões foram gravados após permissão dos participantes. O material utilizado com o grupo focal, em sua maioria, advém das falas. O serviço de transcrição foi realizado pela bolsista do PIPG¹⁰. Mas a pesquisadora teve que fazer a revisão do texto, pois muito do repertório dos sujeitos não fazia parte do universo vocabular da “transcritora” e, sendo assim, não foi reconhecido por ela. Outra dificuldade foi a interferência de ruídos, em pelo menos dois grupos (chuva muito intensa; gravação em horário de aula). Esses incidentes serviram para reportar à necessidade de adotar mais cuidado quanto ao planejamento e organização.

As verbalizações foram transcritas e registradas em instrumento que se convencionou denominar de Relatório de Campo (Anexo G). Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram codificados¹¹, a fim de preservar suas identidades. Os registros estão ordenados por categorias, de acordo com o tempo de atuação (já mencionado).

No tocante a operacionalização da análise de dados dos grupos focais, tem-se a etapa de ordenação dos dados. Nas palavras de Minayo (1998, p. 235) “[...] esta fase dá ao investigador um mapa horizontal de suas descobertas no campo”, a partir da organização dos dados procedentes das discussões com os grupos, registrados no Relatório de Campo.

A fase adjacente compreende a classificação dos dados, concorrendo os seguintes procedimentos: constituição do *corpus* da pesquisa; leitura do material; recorte do *corpus* e categorização dos temas. A análise preliminar, portanto, consistiu na leitura transversal do material, com o intuito de buscar a identificação de informações relevantes, tendo-se presentes o problema e os objetivos de pesquisa e o referencial teórico. Do conjunto de dados, foram identificados os temas mais direcionados aos propósitos da pesquisa.

Em seguida houve o recorte do *corpus* em termos de unidade de registro. As verbalizações e anotações foram reorganizadas num quadro demonstrativo denominado Quadro Síntese resultando em arquivo texto (capítulo 6), no sentido de facilitar a identificação de temas suscitados nas discussões.

Nesse formato, as verbalizações selecionadas foram agrupadas por temas de afinidade e classificadas de acordo com as categorias analíticas (teóricas e empíricas). Gomes (*In*: MINAYO, 1996) define categoria de análise como o agrupamento de elementos, idéias, expressões capazes de estabelecer as relações conceituais presentes no estudo.

¹⁰ Programa Integrado de Pós-Graduação e Graduação PIPG/UNIVALI

¹¹ Ao longo desta pesquisa os professores foram assim denominados: juniores (JU); mediatores (ME); seniores (SE).

Durante a última etapa, a análise final, procuram-se respostas às questões da pesquisa, sem perder de vista a ponderação de Minayo (1998) sobre o material empírico. Recordo a autora que ele constitui o ponto de partida e o ponto de chegada da interpretação dos dados.

Em função disso, a análise dos dados quantitativos e qualitativos e a discussão dos resultados, concorrem para impetrar os objetivos desta pesquisa, segundo os quais constam deste relatório, em formato de Dissertação de Mestrado.

4 O TEMPO: ESBOÇO DE UMA IDENTIFICAÇÃO

As reflexões sobre a categoria tempo têm despertado ultimamente o interesse de vários setores, desde os acadêmicos até aqueles preocupados em explicar a problemática do tempo relacionado à vida cotidiana. Certamente, a preocupação com o tempo não é recente para o homem, remontando à filosofia antiga, desde os hebreus passando pelos gregos, pela filosofia cristã, pela filosofia moderna até os dias atuais.

A teoria científica e filosófica do tempo tem sido objeto de reflexões por muitos cientistas e filósofos. No entanto, o que mais tem se manifestado como campo de interesse atualmente, por amplos setores, é o modo como o tempo está sendo vivido no atual momento histórico (que constituiriam os elementos culturais e sociais do conceito de tempo). Os ritmos cíclicos e biológicos têm intrigado a mente humana há muito tempo. A razão tem buscado, por diferentes vias, respostas para a pergunta: o tempo teve um início? Acredita-se que um dos maiores problemas nas discussões sobre o tempo seja o uso rotineiro de sua noção, a qual oculta grandes questões não resolvidas, que se escondem por trás das grandes inquietações do homem sobre sua origem e sua finitude.

Tanto as dificuldades de reflexão quanto as tentativas de definição do tempo refletem, até hoje, as dúvidas formuladas por Santo Agostinho (1973, p. 17) “Que é, pois, o tempo? “[...] Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei”.

Como a idéia de tempo normalmente serve para determinar o antes e o depois de processos muito variados, os homens têm geralmente a impressão de que o tempo existe, independentemente de qualquer seqüência de referência que tenha sido socialmente padronizada, ou de qualquer relação com processos específicos construídos historicamente. Aquilo que a grande maioria das pessoas chama de tempo pode ser indicado como o elemento comum a uma diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com a ajuda de relógios ou calendários.

As investigações sobre o tempo têm sido constantes e existem estudos, de diversas áreas, tentam resgatar nos mitos a análise da história da humanidade, sob diferentes aspectos. Algumas concepções mitológicas sobre o tempo podem exemplificar a complexidade e a variedade das relações de tempo utilizadas pela sociedade.

Na mitologia grega, segundo a apresentação de Homero, Zeus substitui, com sua astúcia, Chrónos,¹² deus do tempo, e passa, assim, a ter um domínio sobre as questões temporais. O Sol, a Lua e o Dia, bem como a Noite e o Sono “[...] são divindades mitológicas responsáveis pela marcação do tempo, as quais auxiliam na interpretação desses fenômenos da natureza. Esses fenômenos constituem, até hoje, os elementos científicos para a medição do tempo” (SISSA; DETIENNE, 1990, p. 60-61).

A história de Chrónos criada para explicar a suposta evolução cultural da humanidade, em relação ao tempo, é considerada de caráter mítico. Isso indica que o mito constitui uma realidade antropológica fundamental, pois ele não só representa uma explicação sobre as origens do homem e do mundo em que vive, como traduz, de forma simbólica, o modo como um povo ou civilização entende e interpreta a existência. No entanto, a curiosidade do homem fez com que fossem feitas as distinções entre os deuses e os elementos naturais. O mundo foi submetido ao domínio humano, condição imprescindível para a dominação da natureza. Dominada, o sujeito passa a identificar-se com ela, reduzindo-a e classificando-a como parte de si.

Nesse processo, o tempo, enquanto elemento da natureza, passa, então, a ser objetivado, esclarecido. O homem, então, foi se apoderando dos processos de medição (relógios, calendários) e tornou-se prisioneiro desse tempo contado. Hoje, parece inacreditável que em alguma época da história humana alguém pudesse ir trabalhar, marcar um encontro, planejar sua vida sem a consciência do tempo, sem a ajuda de um relógio ou de um calendário.

Segundo Elias (1998), a idéia de tempo utilizada na humanidade até poucos séculos atrás, servia para determinar, de acordo com o antes e o depois processos variados de experiências sociais. Era a cronologia centrada no homem e suas ações que respondiam às necessidades humanas, a hora da reza, do discurso, da plantação. Sendo assim, o tempo tinha o caráter de uma instância reguladora dos acontecimentos sociais, de uma modalidade da experiência humana.

As marcas temporais, entretanto, nem sempre foram as mesmas. Observa-se que o padrão de tempo, após longa caminhada humana, foi sendo modificado, enfim, uniformizou-

¹² Chrónos, que representa o tempo objetivo, cronológico, contado, aparece na mitologia como o deus grego que representa o tempo, incitado pela mãe e ajudado pelos irmãos, os titãs, castrou o pai (Urano, o céu), separando-o de sua mãe (Géia ou Gé, a terra), e tornou-se o primeiro rei dos deuses. Seu reinado era ameaçado pela profecia segundo a qual um dos seus filhos o destronaria. Chrónos então devorava todos os filhos que lhe dava sua mulher, Réia, até que esta o enganou e salvou Zeus. Este, quando cresceu, arrebatou o trono do pai e o expulsou do Olimpo, banindo-o para o lugar do tormento. Segundo a interpretação clássica, Chrónos simbolizava o tempo e por isso Zeus, ao derrotá-lo, conferira, então, a imortalidade aos deuses. (Enciclopédia Barsa, 1999).

se o tempo do mundo, padronizou-se o tempo social e os homens foram enquadrados neste mundo temporal. Apesar de delimitado e medido, as dúvidas sobre o tempo continuam.

O químico belga de origem russa, Ilya Prigogine (1988, p. 75), ao discutir o nascimento do tempo, indicou a suspeita de que o mundo não é feito de movimentos periódicos simples, não é um conjunto de pêndulos. Acrescenta, ainda, que “tempo é criação”. Em outra ocasião questiona acerca do tempo do universo que, “a partir de teorias como a do Big Bang, o raio laser, a biogenética e os avanços da informática e comunicação, tornam possível provar a instabilidade que sucede a uma situação que a precede, enfim, que o universo é resultado de uma mudança de fase em grande escala” (*id.*, 1992, p. 151). Mais tarde, no entanto, Prigogine (1996, p. 13) afirmou que, mesmo com as descobertas sobre “[...] o ponto de partida e a idade de nosso universo, não há provas sobre o tempo. O tempo continua sem um início e provavelmente não tem fim”.

Ao findar o século, são comuns as manifestações do fim dos tempos, ou do apressar das horas, da aceleração da roda do tempo, talvez pela ilusão mítica de que se chegou ao fim de uma era e de que tudo precise ser retomado. Os relógios que escorrem representados no famoso quadro “Persistência da Memória” (1931), de Salvador Dalí, ilustram bem este sentimento e lembram também o tempo viscoso referido no discurso pós-moderno. Nele, o tempo é tempo exato e tempo solto ao mesmo tempo. Sobre esta questão, Assmann (1998, p. 211) afirma que parte da humanidade já convive com “[...] o tempo dos *bits* exatos, como forma de expressão do dinheiro, das identificações, da escrita, do celular, da *internet*, da TV digital, do DVD e, contudo, é um tempo no qual todas as fronteiras explodem”. Parece que o próprio avanço científico-tecnológico leva a humanidade a navegar, surfar, flutuar.

Ao descortinar e desvelar algumas idéias sobre o tempo observa-se uma crescente dualidade da noção temporal – tempo físico e o tempo social. Nesta divisão conceitual, o tempo físico pode ser indicado como aquele que se inicia sob o domínio de *Chrónos* e determina o ritmo e a contagem do tempo que guia o mundo em dias, horas, minutos etc. e o tempo social – o *Kairós*,¹³ que pode ser indicado como o tempo vivido pelos homens, nem sempre coincidente com o tempo cronológico. Daí, que seja possível, construir tipologias do mesmo, fazer sua história e analisar suas inter-relações, reconstruir esta complexa e estratificada estrutura.

¹³ No grego bíblico, há distinção nítida entre *Chrónos* e *Kairós*, em que *Káiros* significaria: tempo do Dom, hora da graça, da salvação; tempo propício, dia da libertação; hora da “visitação”; momento em que “o anjo passa”; dia do Senhor; shabat; jubileu.

Kairós representa o tempo subjetivo, vivencial. A junção de *Chrónos* e *Kairós* é traduzida pelo poema bíblico: *Tudo tem o seu tempo*. (ASSMANN, 1998, p. 213)

Do ponto de vista da vida social, a organização e a distribuição do tempo são, para Heller (1991), cada vez mais importantes. Ainda que o tempo não passe nem mais veloz nem mais lentamente, é possível afirmar que o ritmo muda em diferentes períodos ou épocas. Para a autora, com frequência a vida cotidiana necessita ser reordenada ou reestruturada em virtude da aceleração no ritmo dos acontecimentos históricos.

Outra categoria utilizada por Heller (1991, p. 392), na análise do tempo cotidiano é o momento. Para ela, “*cuanto más rápido es el ritmo de la historia, tanto más importante es aprovechar el momento*”. Nos contatos cotidianos e também no plano da atividade política, a escolha do momento apropriado para a ação é de extrema importância. A definição do tempo de conclusão de uma tarefa, ou do horário que se marca para um encontro, é expressão do momento apropriado - ou oportuno - presente na vida cotidiana e que possibilita a convivência social, assumindo diferentes características em diferentes contextos.

Além das três categorias temporais consideradas objetivas - distribuição do tempo, ritmo e momento -, Heller (1991) aponta outra, subjetiva: o tempo vivido. As experiências temporais interiores, particulares de cada indivíduo não podem ser expressas em correspondência absoluta com o tempo efetivamente transcorrido. Ao explorar aspectos de superposição entre o tempo vivido e o tempo pensado, Bachelard (1988, p. 89), assinala “[...] temos a impressão de que o tempo transcorre rapidamente, a vida nos sorri e somos felizes; por vezes, ao contrário, o tempo do eu parece retardar-se em comparação com o do mundo; o tempo então se eterniza, sentimo-nos acobardados e o tédio toma conta de nós”.

Esta é uma realidade psicológica que não pode ser compreendida como uma “[...] análise banal da impressão de langor que nos faz achar o tempo comprido”. Ainda do ponto de vista psicológico, a idéia de extensão no tempo é, para o autor, “[...] secundária e só existe quando o julgamos longo demais”. Há mesmo uma relação inversa entre a extensão psicológica de tempo e a sua plenitude: “[...] quanto mais um tempo é ocupado, mais ele parece curto”. Essa observação poderia ser o fundamento de um conceito essencial: “[...] veríamos então a vantagem que há em falar de riqueza e densidade mais do que de duração” (*ibid.*, 1988, p. 41).

Nessa perspectiva, Heller (1991) afirma que o tempo vivido é subjetivo, já que cada um tem o seu próprio tempo, influenciado pela fantasia, pela memória, pela imaginação, e também pelos contatos sociais. A relação entre a experiência interior de temporalidade e o grau das experiências interiores não é uma relação que varia na proporção direta: é o conteúdo do acontecimento que determina se a experiência interior representa um curto ou um grande espaço de tempo.

Essa questão é central quando se volta a atenção para as formas usuais de organização do trabalho escolar que, por exemplo, privilegiam o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, definem padrões de aprendizagem ao final de determinados períodos - meses, bimestres, semestres - e submetem os tempos individuais à temporalidade das tarefas em curso, e ignorando, de certa forma, a existência das experiências relacionadas a essa dimensão subjetiva da temporalidade.

O tempo “atemporal” segundo (CASTELLS, 1998, *apud* PINTO, 2001), refere-se a um tempo de tempos, múltiplo, relativo e subjetivo, que as sociedades foram imprimindo como uma estrutura complexa e plural, que nós adquirimos e empregamos como meio de adaptação ou regulação: tempos em que nos socializamos, expressamos e integramos com o pensamento e a vida: tempos aos quais devemos uma boa parte dos itinerários pessoais e das vivências partilhadas; tempos, enfim, que atribuem significados às identidades-diversidades que transitam em tempos, segundo os quais, se projetam modas e modos de se ser-estar socialmente.

Daí decorre que a idéia de tempo guarda em si faces contraditórias, por um lado, tanto de um tempo abstrato, heterogêneo e infinito – quanto de um tempo concreto, homogêneo, contínuo e regular. O tempo pode ser definido também como único e singular ou múltiplo e plural. Há os tempos institucionalizados e, dentre estes, encontra-se o tempo escolar.

Tratar-se-á disso nos próximos parágrafos, tendo em vista que estas considerações iniciais têm como propósito, sobretudo, enfatizar a importância da discussão sobre a categoria tempo para a construção do conhecimento histórico e para a compreensão da historicidade humana. Por outro lado, pesquisar o tempo numa perspectiva histórica e processual, possibilita uma compreensão mais integrada dos avanços e retrocessos de nossas próprias construções sociais.

4.1 Tempo escolar: fragmentos da sua ordenação, distribuição e organização

Nas palavras de Savater (1999, p. 243 *apud* PINTO 2001, p. 5), “[...] ninguém é capaz de falar de si próprio, da sua vida, daquilo que quer ou receia, sem se referir inevitavelmente ao tempo. Sem indicações cronológicas de qualquer tipo tornamo-nos, incompreensíveis”: por isso, os homens têm geralmente a impressão de que o tempo existe, independente de qualquer relação com processos específicos construídos historicamente.

Pensar em tempo escolar implica em defini-lo em sua especificidade, em um tempo adjetivo, diferente de outros tempos. Da mesma forma que a estruturação dada ao tempo na história da humanidade, o tempo escolar passou por diferentes configurações e significados e, ainda apresenta, nos dias de hoje, uma arquitetura específica e diferenciada da *cultura escolar*¹⁴ não só em sua estrutura institucional, nos diferentes países, estados, cidades e escolas, como na efetivação deste tempo no âmago do trabalho docente.

Os tempos escolares são reafirmados a cada início de ano letivo, na organização das turmas de alunos, distribuições das séries nas respectivas turmas, designação das classes pelos professores, tempo e forma de distribuição da merenda e do recreio, organização das entradas e saídas dos alunos, etc. O ritmo do tempo escolar é singular, pois divide os períodos, define as durações e o encadeamento das atividades escolares, enfim, delimita o tempo das horas-aula, dos intervalos, do início e final de semanas, dos bimestres. Configuram, tencionam, revelam e desvelam as cadências escolares e os ritmos docentes inscritos nas ações e interações sociais, conformando estilos de vida e modos de ser constituintes do processo identitário da condição de professor.

Diferente de outros tempos, o tempo escolar passou por diferentes configurações e significados em que a mudança parece inevitável, nos deslocando para territórios e tempos mais fluídos, segundo os quais, permitem a reconstrução e desconstrução dos paradigmas tributários do pensamento moderno na trajetória docente.

A análise das formas como se distribui e organiza o tempo na escola torna-se mais fecunda quando se buscam compreender também suas raízes. Que relações a temporalidade escolar guarda com a evolução da noção geral de tempo? Em que momento se estabelece a seriação, o ritmo, a sucessão de atividades, a rotina, elementos temporais que marcam a cultura da escola e que são encontrados nos mais diferentes territórios escolares?

Ao realizar uma “análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos na evolução escolar no ocidente”, pela análise particular da situação na França e em Genebra, Petitat (1993) afirma que é possível estabelecer uma relação entre a temporalidade específica dos Colégios. Estes, por sua vez multiplicaram-se no período que vai da Renascença ao ápice da

¹⁴ Viñao Frago (1998) esclarece que esta *cultura escolar* é institucional e institucionalizada. Para ele, a cultura escolar se produz no seio de instituições docentes e de um sistema educativo, e é esta interação entre o institucional, o organizativo e o cultural que precisa ser intensificada nos estudos. O tempo escolar é institucional, é organizativo e é fato cultural. Como tal resulta de uma construção histórica. As principais características do tempo escolar, a sua organização, sua estrutura e suas práticas nos diferentes sistemas de ensino, implicam em diferentes definições sobre a arquitetura temporal da educação, as quais foram forjadas ao longo de muitos séculos.

Revolução Industrial¹⁵ com as profundas modificações nas noções de tempo que ocorreram nesse período.

Criados originalmente para facilitar o atendimento a estudantes sem recursos, agrupando-os em locais onde havia alojamento e alimentação, os Colégios transformaram-se progressivamente em estabelecimentos de ensino, substituindo o costume de os estudantes irem individualmente até os professores pela imposição de um mestre aos alunos agrupados. Essa mudança foi acompanhada por transformações em relação ao controle dos mestres sobre os alunos e às matérias ensinadas. Os cursos livres da Idade Média perdem o espaço, e a graduação sistemática nos estudos marca, a partir da segunda metade do século XV, as relações pedagógicas com a rígida ordenação em graus e classes.

É interessante destacar que a divisão do dia em horários é proposta por Melanchton¹⁶, segundo Petitat (1993), em meados de 1528, juntamente com a sugestão de separação dos alunos em graus e a definição de uma certa ordem na escolha dos textos para estudo. A graduação, que também introduz uma maior ordem, se justificava pela preocupação dos pedagogos protestantes e jesuítas do século XVI em atender ao grau de desenvolvimento da criança e do adolescente, entendidos agora como diferentes dos adultos, de cuja vida começam a não mais partilhar. Na escola, a vida dos alunos se submete a uma nova temporalidade, diferente da existente no ambiente familiar ou na rua.

Se na escola, antes, o tempo do aluno era dado pelo seu próprio ritmo, agora é definido em horários e períodos, marcados por relógios e sinetas presentes desde o século XV. “O tempo do relógio, que se tornará o tempo da ciência, infiltra-se nas atividades sociais para medir, regular, fixar, sincronizar” (PETITAT, 1993, p.79).

Essa expropriação do tempo do aluno é, para Enguita (1989, p.175), correspondente à expropriação do tempo do trabalhador assalariado em relação ao processo de trabalho. O objetivo da escola é então, segundo o autor, “[...] dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos”. E isto, para ele, se manifesta no controle que o professor faz sobre os horários, na sua angústia em organizar as atividades de forma que o tempo esteja sempre ocupado.

¹⁵ Teve seu início no século XIV com destaque para a máquina de impressão de Gutenberg e no final do século XVIII e início do século XIX ela caminhava para seu ápice.

¹⁶ Teólogo alemão (1497-1560), adepto do humanismo cristão e partidário do reformismo protestante. Tornou-se grande amigo de Lutero e o seu mais fiel aliado na causa da Reforma. Se, de um lado, Lutero era profundo conhecedor da palavra de Deus, Melanchton foi um dos maiores conhecedores das línguas originais das Escrituras. Foi compilador de “Confissão” (representava um esforço para manter a Igreja unida e continha as principais teses da doutrina de Lutero) e de outro documento, conhecido como “Apologia da Confissão de Augsburg” (sua rejeição deu força à separação entre luteranos e católicos), segundo (DEUTSCHE WELLE, 1530).

Petit (1993), chama a atenção para o fato de que a essa nova noção de tempo escolar - subdividida e controlada - que foi introduzida nas escolas, associa-se uma outra que fornece as bases institucionais para a seleção: a de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar. Dessa forma, as transformações ocorridas nas noções de tempo têm uma correspondência com as transformações observadas nas formas de trabalho escolar e, ainda, criam espaço para o surgimento de uma concepção de avaliação fundamentada no julgamento das habilidades dos alunos em cumprir rapidamente suas tarefas e de se manter em atividade constante, num tempo sem vazios, “sem poros”.

Quando genericamente descritas, as escolas de fato organizam o tempo levando em consideração os aspectos até então apontados. No entanto, as abordagens críticas sobre a escola têm colocado ênfase na idéia de que o espaço escolar não é apenas um espaço de reprodução social, mas também de produção. Portanto, é preciso indagar sobre as possibilidades de surgimento de outros elementos que compõem a cultura da escola e que podem definir outras relações entre a temporalidade e a organização do trabalho escolar.

É necessário reafirmar, com Petit (1993, p. 262), que não existe aqui um esquema binário em que a ação da escola se resume à reprodução da dominação de uma classe social, esquema que apenas simplifica ao extremo as relações da escola com o poder social e político. Para o autor, isto se revela “[...] impróprio para explicar as relações que a escola mantém com todas as esferas sociais, com todos os ‘patamares em profundidade’ cuja evolução no tempo segue ritmos divergentes, que se entrecruzam e se influenciam reciprocamente”. De qualquer forma, a escola, reprodutora em um certo nível, contribui em outro nível para a mudança social, por ser também um espaço de produção.

Retoma-se aqui, a idéia de Prigogine (1988, p. 74), quando afirma que “[...] os sistemas instáveis avançam para um futuro que não pode ser determinado, porque tenderão a cobrir tantas possibilidades “[...] quanto estiver à sua disposição”. As discussões sobre os efeitos criativos do tempo podem contribuir para a compreensão de alguns aspectos da temporalidade na docência de uma forma menos cristalizada e estável.

A escola tem sido apontada como uma organização que, do ponto de vista do uso do tempo, provoca uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas. A descrição detalhada das operações a serem feitas por todos, simultânea e sincronizadamente ao soar um sinal, uma batida de pé ou de mão, revelam um controle pela homogeneização, que permanece - permanece? - como marca da cultura da escola: “[...] é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um programa” (FOUCAULT, 1993, p.138).

Este autor observa ainda, que especialmente a partir do século XVIII, o tempo (e o espaço) é reorganizado em função do que ele chama de *poder disciplinar*. Essa nova organização do tempo, de um *tempo* disciplinar, se impõe pouco a pouco à prática pedagógica,

[...] especializando o tempo de formação e destacando-o do tempo adulto, do tempo do ofício adquirido; organizando diversos estágios separados uns dos outros por provas graduadas; determinando programas, que devem desenrolar-se cada um durante uma determinada fase, e que comportam exercícios de dificuldade crescente; qualificando os indivíduos de acordo com a maneira como percorreram essas séries. O tempo 'iniciático' da formação tradicional foi substituído pelo tempo disciplinar com suas séries múltiplas e progressivas" (*ibid.*, 1993, p.135).

Esta distribuição minuciosa das atividades permite um controle detalhado do tempo e de sua utilização. "O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização". (*ibid.*, 1993, p. 136),

No sentido de compreender melhor alguns elementos que constituem a negociação sobre o tempo do trabalho, é também oportuno recorrer a Erickson (1982). Ele aponta a necessidade de que os professores sejam capazes de coordenar, entre si, suas ações, levando em consideração a simultaneidade e a seqüência. O ritmo é dado pelo ajuste entre *kairós* - o tempo estratégico, apropriado para determinada ação - e *chronos* - o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável. Esse ajuste exige que sejam observados alguns indícios, alguns sinais de contextualização que contribuem para a coordenação das ações na interação.

A dificuldade em entender o que é o tempo aparece em função de utilizarmos esta expressão como se o tempo fosse algo concreto, palpável. Frases como "*o tempo passa*", "*não tenho tempo*" ou "*o tempo irá provar*" são exemplos típicos da utilização da idéia de tempo como objeto.

Estas noções de cômputo temporal segundo Elias (1998), são incorporados como se fossem naturais; como se ele existisse realmente. Na perspectiva eliasiana, trata-se da "reificação do tempo", perceptível nas colocações dos professores. O tempo aparece como sujeito em sua linguagem, ao qual sujeitos eles atribuem. Fala-se, então, de um "tempo estressante", "engessado", dentre outros qualificativos a seu respeito; nas formas de referir-se ao tempo, e com os modos de controlá-lo e medi-lo.

Se a princípio, como instituição social o tempo possuía um caráter simbólico que servia de orientação aos homens, em épocas mais recentes tornou-se um símbolo de coação.

Se considerarmos o tempo como *construção social*¹⁷, será necessário considerar também que as noções de tempo serão plurais e diversas, e que serão passíveis de transformação assim como transformarão os sujeitos que a elas estarão submetidos.

Nas sociedades industrializadas, desde muito cedo, as crianças devem aprender o *poder* deste tempo; sua vida será pautada pela forma com que seu grupo estabelece as *regras temporais* – haverá o tempo *certo* de comer e o de dormir, o de brincar e o de aprender; nenhum tempo deverá ser *desperdiçado* sem intenções explícitas.

Considere-se aqui que em muitos momentos da história da humanidade houve a luta pela organização do tempo – a criação do calendário parece ser o exemplo mais nítido disto; em muitos momentos, Estado e Igreja estiveram em confronto pela distribuição do tempo. Foucault (1993, p. 128) refere-se à organização do tempo como uma forma de controle da atividade humana. Para o autor, a existência de horários é uma herança das comunidades monásticas que detalhavam os tempos de seus dias, obrigavam a determinadas ocupações e estabeleciam ciclos de repetição.

A partir das modificações trabalhistas que ocorreram especialmente no início do século XIX, o tempo passa a ter um caráter de utilidade; nas fábricas deve-se “garantir a qualidade do tempo empregado: controle ininterrupto, pressão dos fiscais, anulação de tudo o que possa perturbar e distrair; trata-se de constituir um tempo integralmente útil”.

Como observa Viñao Frago (1994, p. 18), a percepção que os homens tem do tempo é também resultado dos meios e da tecnologia utilizada para *medir* o tempo. Para este autor, “as diferenças entre o relógio de areia, o relógio geométrico e o relógio digital servem para exemplificar as diferenças de percepção do tempo”, como por exemplo:

- enquanto no relógio de areia existe uma percepção material (da areia que cai) do tempo transcorrido e do tempo que falta;
- no relógio geométrico, os ponteiros remetem à percepção espacial do tempo;
- já no relógio digital, o tempo é só presente, são instantes isolados, não há passado nem porvir. Assim, as variações existentes nas sociedades nas formas de medição do tempo condicionam uma percepção do tempo diversa e plural. Viñao Frago (1994) considera que se o tempo é uma construção social, não se pode confundir cronologia e tempo, bem como não se pode desconectá-los.

¹⁷ A noção de *construção social* aqui mencionada é a utilizada por Viñao Frago (1994, p. 11-12). Segundo o autor, o ser humano não inventa o tempo por si mesmo, mas aprende desde sua infância, seu significado. O tempo é uma invenção humana, uma construção social, e como tal conforma as noções que os seres humanos fazem de seu sentido e de seus efeitos. Assim sociedades diversas, terão também concepções diversas sobre o tempo.

“A cronologia compara e integra movimentos que não estão presentes em simultaneidade; estabelece relações entre o passado e o futuro. [...] Como a relevância do tempo depende da capacidade para mediar as relações entre o passado e o futuro de um presente, a cronologia promove, por si mesma, uma determinada experiência e consciência temporal que se articula a partir dela” Viñao Frago (1994, p. 28).

A criança experimenta desde cedo o caráter coercitivo do tempo. Ao crescer, aprende a interpretar os códigos temporais e a pautar sua conduta sob sua orientação; para desempenhar seu papel na sociedade deverá aprender a desenvolver um sistema de autodisciplina de acordo com esta instituição social. Para Elias (1998, p.14), a transformação da coerção exercida pelo tempo padronizado num sistema de autodisciplina ilustra “[...] a maneira como o processo civilizador contribui para formar os *habitus sociais*¹⁸ que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade”. A instituição escolar torna-se, no mundo civilizado, um dos mais importantes meios de aprendizagem destes signos temporais.

O tempo escolar pode ser entendido como um dos aspectos da cultura escolar; é um tempo específico, diferente de outros tempos; é institucional e organizativo; é parte de uma organização cultural e específica e como tal, resulta de uma construção histórica. A *arquitetura* temporal, assim como a espacial, *conforma* e é *conformada* pelas concepções pedagógicas de cada momento histórico. Tempo e espaço são elos de uma mesma corrente de formação; ambos orientam condutas e organizam atividades, determinam o aceitável e o impróprio, permitem e negam determinados comportamentos.

Apresenta-se, portanto, o que Foucault (1993, p. 149) denomina de “micropenalidade do tempo”¹⁹. Os aspectos mais tênues do comportamento deverão ser controlados; os atrasos, as ausências, as interrupções das tarefas estabelecidas deverão ser passíveis de determinadas “sanções normalizadoras”.

¹⁸ O ser humano só se torna “humano” em contato com seu grupo; ao fazer parte de determinada sociedade lhe serão impostas determinadas formas de condutas, sentimentos e controles. Elias (1998, p. 19-30), considera que determinados dados sociais (por exemplo, a língua ou a noção de *tempo*) “como que se reimplantam em cada novo membro de um grupo, norteiam seu comportamento e sua sensibilidade, e constituem o *habitus social*”. Desta forma, a formação da consciência temporal está profundamente ligada à relação entre a autodisciplina individual e as restrições sociais externas. Para o autor, “a enorme internalização das restrições sociais relativas ao tempo é, com efeito, um exemplo paradigmático de um tipo de cerceamento ligado à civilização, que encontramos com frequência nas sociedades desenvolvidas”.

¹⁹ Segundo Foucault (1993), a escola, dentre outras instituições, utiliza uma multiplicidade de processos sutis de punição como os castigos, as humilhações, as privações. Para o autor “trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar”.

É mais uma demonstração de que o tempo escolar procura, em sua própria especificidade, regulamentar os tempos individuais; ele é, ao mesmo tempo, pessoal e institucional. É um tempo que deve ser interiorizado.

O tempo escolar reflete também determinadas formas de gestão da escola; ele é percebido de modo diferente pelos docentes. Tal efeito remete à consideração de Louro (2000), quando afirma que as divisões sociais perpassam a organização do tempo e do espaço. As divisões de classe, de gênero, de etnia, determinam a diversidade de percepção e vivência do tempo e do espaço. As diferenças sociais e neste caso de hierarquia, acabam por justificar tratamentos não equivalentes, diversidade esta que também é aprendida e interiorizada desde a infância.

A idéia de racionalização do tempo é introduzida no âmbito da escola. Própria das sociedades urbanas e industrializadas, a concepção racionalizadora acaba determinando a organização do tempo escolar. A idéia de tempo útil apresenta-se nas instituições escolares como um reflexo desta concepção no mundo moderno; o professor deve maximizar a utilização do tempo e recebe uma série de orientações que podem indicar sanções no caso do não cumprimento da *boa utilização* do tempo.

A distribuição do horário das aulas dentro da semana está ligada ao tempo religioso, sagrado (o respeito ao domingo como dia de guarda, por exemplo), às exigências do mundo moderno e às questões internas da escola, como o cumprimento dos programas das disciplinas. Ferreira e Arco-Verde (2001, p. 70) observam que “[...] o controle do tempo, com a distribuição diária das disciplinas pelo período de algumas horas em que o aluno passasse na escola, impôs uma nova ordem com uma lógica pré-determinada, cronometrada, com um tempo artificial, apropriado e ordenado pela razão humana”.

Esta organização do tempo reflete também determinadas concepções higienistas; assim como o espaço era passível de uma análise que deveria considerar a iluminação, o arejamento, a distribuição equilibrada dos corpos, o tempo deve ser também considerado dentro dos princípios de Higiene e Saúde. Justifica-se assim, a existência dos períodos de férias, dos horários de recreio, dos intervalos. Assim, cabe lembrar que o tempo escolar educa e conforma, orientado por outros tempos sociais; ele condiciona e é condicionado pelo ritmo da vida social.

Mas qual a intensidade disso tudo? A seguir, apresentam-se algumas reflexões sobre o caráter impositivo dessa distribuição do horário, que determina, expressa e delimita também as dualidades: trabalho e descanso, tempo de aprender e de brincar, de silenciar e de falar. Os

horários indicam ainda uma hierarquia de disciplinas pelo tempo a elas destinado. Passemos a estas análises.

4.2 Marcadores temporais: calendários, horários e relógios

É preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua particular ocupação.

Comênio (1985)

A palavra tempo para Elias (1998) significa o símbolo de uma relação que um grupo humano estabelece entre dois ou mais processos. Para este autor, o que denominamos de tempo é um marco de referência que serve aos membros de um grupo, para instituir ritos reconhecíveis dentro de uma série contínua de transformações e mudanças.

Desse modo, o tempo tem a função de regulação e orientação em um modelo seqüencial que permite às pessoas organizar e programar suas atividades em função do tempo. A regulação, por sua vez, institui a estrutura organizativa das escolas, especificam seus períodos e temporalidades, delimitando tempos e afazeres materializados nos ritmos dos calendários e horários enrijecidos, que alcançam maior importância e visibilidade.

Eles ainda expressam o ordenamento das atividades a serem desenvolvidas, delimitando as temporalidades próprias dos territórios escolares. Especificados, subdivididos, os horários docentes combinados à extensão de suas jornadas em várias escolas, turnos, turmas, disciplinas, níveis de ensino diferentes, (de) marcam, tensionam e intensificam o ritmo de seu dia-a-dia, a exemplo da ilustração seguinte:

Professor da rede pública estadual de Balneário Camboriú
Disciplinas: História, Artes, Ensino Religioso – Ensino Fundamental e Médio
Idade: 38 anos – Tempo de Magistério: 4 anos
Sexo: masculino Ano: 2006

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30 – 8:15	-	204	202	-	303
8:15 – 9:00	203	-	202	81	71
9:00 – 9:45	202	204	201	303	51
9:45 – 10:00	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
10:00 – 10:45	204	104	203	-	61
10:45 – 11:30	104	101	303	201	-
13:30 – 14:15	101	-	-	82	63
14:15 – 15:00	-	-	101	73	108
15:00 – 15:45	-	-	-	73	62

15:45 – 16:00	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	Intervalo
16:00 – 16:45	73	106	-	72	52
16:45 – 17:30	106	73	-	53	108

Professora da Rede Municipal e Estadual de Balneário Camboriú
 Disciplina: Química e Ciências – Ensino Fundamental e Médio
 Idade: 30 anos – Tempo de Magistério: 19 anos
 Sexo: Feminino – Ano 2006

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7:30 – 8:15	-	81	201	204	203
8:15 – 9:00	104	104	-	102	102
9:00 – 9:45	-	203	-	81	201
9:45 – 10:00	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
10:00 – 10:45	202	103	-	81	202
10:45 – 11:30	82	201	-	204	103
13:30 – 14:15	81	53	205	53	206
14:15 – 15:00	-	53	-	82	63
15:00 – 15:45	205	63	-	63	52
15:45 – 16:00	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo	intervalo
16:00 – 16:45	82	53	-	52	82
16:45 – 17:30	53	206	-	52	63

Estes são alguns exemplos de horários dos professores, cuja configuração, apresenta-se como um quadro que regula com minuciosos detalhes cada um dos dias da semana, horas do dia, séries, o tempo de trabalho e de descanso, indicando a distribuição, o emprego do tempo e das “ocupações” de cada unidade do sistema escolar, tal qual anunciava Comênio, (1985).

Conectados aos relógios, esses horários bem como os calendários representam um determinado ordenamento rítmico temporal do cotidiano escolar, aos quais se incorporam outros tantos, percebidos na escola durante as atividades de observação, traduzidos em: agendas, quadros de avisos e de programações, pequenos cartazes com lembretes de datas afixados nos murais e paredes, circulares, editais e outros meios de comunicação escolar. Há também os livros de ponto e de registros (atas), os diários de classe, as listas de frequência, os relatórios, os boletins, os planos de aula, os projetos, os planejamentos anuais. São, portanto, “marcadores temporais” de vários tipos, presentes não somente nos territórios escolares, mas também em vários contextos e espaços da vida de um professor. O tempo da escola é um tempo segmentado e fracionado com momentos destinados para as atividades que não se confundem nem se misturam.

Os homens da sociedade atual, conforme Elias (1998), parecem esquecer que a humanidade precisou aprender, sistematizar e dominar o tempo, e eles, agora, necessitam de um processo longo para compreender este complexo simbólico. Isto é, para saber ler e

interpretar esse sistema simbólico dos relógios e calendários para adaptar-se a ele, além de ajustar sua sensibilidade e seu comportamento às regras por ele impostas.

O autor acrescenta, ainda, que o tempo constitui um elemento imprescindível na coordenação e integração das relações sociais, uma vez que o número de atividades na atualidade é mais intenso e em redes cada vez mais complexas, reguladas pelos imperativos homogêneos e quantitativos dos relógios. As exigências temporais postulam ritmos acelerados e parece que a preocupação constante com o tempo defronta-se com uma vida em que tudo depende do compasso do relógio, desencadeando uma dependência cada vez maior de tempo.

Calendários são construções históricas, são signos carregados de sentidos e compromentimentos, são instrumentos de controle do tempo social, emblemas de poder e dominação que circunscrevem os ritmos sociais. E, por conseguinte, os modos de viver e de ser dos grupos em que têm origem e aos quais se destinam, permitindo a quem os define e manipula o controle do tempo e do espaço, dos ritmos da vida individual e coletiva, na expressão de Le Goff (1984).

Sua rígida especificação atribui-se aos períodos destinados às atividades escolares, a exemplo da hora/aula, dos professores anteriormente citados, que deverá ser observada rigidamente, pois determina a hora/aula destinada a uma disciplina e que outra terá início. Em pequenos intervalos de tempo, os professores são obrigados a transitar de uma turma a outra, de um a outro nível de ensino, de uma escola a outra, em turnos que se dissolvem em manhãs, tardes e noites.

Embora os turnos de funcionamento, situados nos horários matutino, vespertino e noturno sejam necessários aos tempos escolares da vida moderna, possibilitando maior acesso da população à escola, ampliam a dedicação dos tempos docentes para a escola, que por sua vez insere-se nos modernos ordenamentos do mundo do trabalho. Os professores, em suas longas jornadas de trabalho, em classe e extra classe, e os períodos em que se preparam e deslocam para elas, a maior parte de seus dias é de labor.

São inegáveis as constatações de que os calendários são marcas do humano. Nas palavras de Teixeira (1999), o calendário escolar estabelece os parâmetros, os limites temporais de funcionamento da escola - início e término do ano letivo, o tempo de trabalho e de descanso, as férias, os recessos, as interrupções, segue, pois, uma cronologia civil, religiosa e cívica. Ele realiza uma dupla operação: incorpora o tempo social na organização das atividades educativas harmonizando-se com este, e acrescenta a ele o tempo próprio da escola, ritmado pelas cadências das atividades tipicamente escolares: o início das aulas, a conclusão da série, os exames finais, os horários de aula, o recreio, e tantas outras.

Ademais, considerando suas características e seus desdobramentos nos tempos docentes, convém lembrar que a elaboração do horário dos professores é fundamental, pois amplia ou encurta o tempo docente à disposição da escola. Porém, há horários mais concentrados, outros mais diluídos, apesar de os primeiros serem mais cansativos e desgastantes, eliminando os intervalos para descanso.

Os dados indicam que são poucos os professores que trabalham em uma única escola, com jornada semanal igual ou inferior a 20 horas. Em função disso, a elaboração dos horários geralmente provoca confrontos, desentendimentos, barganhas. Por vezes protecionismo, clientelismo e discriminação em relação aos docentes mais “próximos” ou distantes de quem os elabora, acarretando ainda, negociações entre os docentes e a escola e entre os próprios profissionais. Uma professora iniciante que tendo a incumbência pela elaboração do horário desabafa:

“Esse início de ano foi bem complicado, fiquei encarregada de elaborar o horário dos professores e tive muitos problemas, porque eles começaram a me ver com outros olhos. É que existe algumas coisas dentro da escola que não são corretas, como alguns professores que nunca cumpriram às 40 horas integrais, cada um defende os seus interesses, só que o horário tem que ser negociado, e nem todo mundo entende, então começaram os conflitos entre os colegas”. JU16

Os horários, todavia, em seus contornos e motivos para confrontos de interesses, na medida em que se apresentam desfavoráveis ou prejudiciais à rotina docente, são motivo de disputas, ou como diria Bourdieu (1996), esta noção e forma do cômputo temporal é entendida como parte do poder simbólico, do jogo de poder, envolvendo interesses, tensões e conflitos.

Para exemplificar essas considerações, acerca dos conflitos em torno dos melhores horários, apresenta-se aqui a observação da professora SE11:

“Todo ano é a mesma coisa. Fazer horário é uma tarefa muito difícil e desgastante, ninguém quer saber de fazer, mas se a escola não tiver o horário prontinho, nada funciona, sabe! Mas é uma dificuldade, porque isso envolve muitos interesses, é professor que trabalha em várias escolas, que só pode chegar na segunda aula, ou sair mais cedo porque tem faculdade... Ainda tem uma coisa, se as escolas do município fazem o horário primeiro, aí a gente tem que se submeter ao deles, entende? Mas o critério da escola sempre foi priorizar os que têm mais tempo de atuação na escola, isso todos já sabem. Fica mais difícil ainda quando o professor larga aula, aí tem que começar tudo outra vez”. (SE11)

Ao que tudo indica, as ponderações dessa professora sobre suas dificuldades na execução do horário, remete à dimensão “sociopolítica” do tempo apontada por Hargreaves (1998), referindo-se ao modo como certas formas de tempo se tornam administrativamente dominantes. É um elemento central de controle administrativo que é exercido sobre o trabalho dos professores.

Neste contexto, o horário, “[...] a materialização escrita da distribuição do tempo e do trabalho na escola”, segundo Viñao Frago (1998, p. 75), ganhou enorme relevância, constituindo-se em instrumento de controle de professores e alunos e de visibilidade do trabalho desenvolvido na classe e na escola de modo geral.

Essa materialização exagerada do tempo do relógio, de acordo com Pinto (2001), é ainda responsável pela perda de muita espontaneidade e criatividade. Para o autor, essa noção de tempo provoca mais estresse, ansiedade e tensão. Tratar-se-á desses aspectos mais adiante .

O ano, tal como lembra Le Goff (1994), é a unidade fundamental do calendário – tempo social submetido aos ritmos do Universo. O ano escolar institui um tempo de trabalho permanente, que cessa apenas quando autorizado.

Alguns dos primeiros edifícios de grupos escolares construídos no Brasil, no final do século XIX e início do século XX, incorporaram em sua arquitetura “um relógio no frontão da fachada principal”. Além disso, tornou-se comum o uso de “relógios de parede em cada uma das classes dos estabelecimentos de ensino”, fazendo parte do mobiliário escolar. Dessa forma, as escolas passaram a exibir, juntamente com as igrejas e as fábricas, um dos mais significativos objetos de ordenação temporal da vida social e da infância continua Souza (1998, p.137).

Para tanto, o tempo foi o instrumento utilizado para arquitetar as frações e as unidades capilares da atividade escolar. Além das pautas de aprendizagem do significado escolar e cultural do tempo fixado nos horários pela distinção entre tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar, os horários consubstanciavam ainda a fragmentação do saber, indicando o quanto aprender de cada matéria²⁰.

Para melhor compreender o que os horários representam nos tempos docentes, recorre-se novamente a Elias (1998). Em sua análise, o autor enfatiza que a necessidade de medidas e cálculos temporais ordenados e padronizados, ao lado do domínio técnico-científico,

²⁰ Sobre a importância da variável tempo no processo ensino aprendizagem não será aqui enfatizado, tendo em vista a sua relevância para as práticas educativas, entende-se que este assunto deve ser objeto de pesquisas específicas.

possibilitou o surgimento de novos instrumentos de cômputo artificiais e mecânicos. Eram objetos mais precisos e confiáveis, que serviam de medida para outros fatos, a exemplo dos relógios²¹.

De acordo com o autor a noção de tempo torna-se cada vez mais abstrata, deslocando-se de seus referentes físico-naturais em direção aos números, aos ponteiros dos relógios, à precisão dos calendários e horários. Tais signos, mais exatos e divisíveis, artificiais, mecânicos, ganharam centralidade no cotidiano social.

Durante as discussões do grupo focal (heterogêneo) de professores sobre seus horários, as narrativas ilustram essa análise. Dentre elas destacam-se as considerações de JU1, ME3 e SE2:

“Eu trabalho no ‘ponteiro do relógio’. Nem me formei ainda, mas trabalho 30 horas em duas escolas, aqui eu leciono em dois turnos, para 11 turmas e 3 disciplinas diferentes, não é moleza não, me sinto muito exausto. Durmo muito tarde porque à noite, ainda vou para a faculdade. Por isso o meu tempo é muito ‘engessado’, não tenho tempo para mais nada, não cabe”. Além disso, procuro ser pontual na vida e na escola, em todos os meus compromissos. Acho que sou assim porque já fui bancário, me acostumei a ser pontual. Sabe, não sei quantas vezes no dia olho as horas. Sou cada dia mais dependente do tempo”. (JU1)

O segundo professor faz a seguinte ponderação:

“Tudo na minha vida depende do horário da escola que é inflexível, cronometrado. Então eu esquematizo minha vida de acordo com o tempo da escola que tem que ser cumprido, mas é nossa obrigação. Eu posso até mudar as minhas aulas, mas o tempo da aula não muda, quer dizer, não pode mudar”. (ME3)

A última professora, assim observa:

“Parece que a gente só vive em função do tempo, que é muito corrido e curto. Tudo tem hora marcada. Na escola a gente tem hora para chegar, para começar a trabalhar e parar e tem hora para repousar, enfim, isso você acaba levando para sua vida também. ‘Tudo tem hora de’. Essa coisa de horário é bem complicado”. (SE2)

Os depoimentos dessas professoras dentre outros recorrentes demonstram o caráter impositivo dos horários e sua preponderância na escola. Nesta perspectiva um aspecto ponderável nessas colocações referem-se aos desdobramentos dos horários escolares em suas

²¹ Elias (1998, p. 57) refere-se ao relógio como *instrumento e signo temporal*.

vidas. De um lado, os tempos profissionais se ampliam para outros tempos e espaços vividos. De outro modo, seus tempos pessoais ficam na dependência dos horários da escola. Mais especificamente JU1 salienta sua dependência do relógio, trabalhando de acordo com o “ponteiro do relógio” pois não sabe quantas vezes no dia olha as horas, segundo ela. A professora ME3 acrescenta que sua vida é esquematizada a partir dos horários da escola e a professora SE2 destaca que acaba “levando”, para outros momentos de sua vida, devido à “hora de”, embora reitere que o horário é bem complicado.

As vozes das três professoras exemplificam o que Elias (1998) denomina de “atitudes sociais”. Na abordagem eliasiana, as transformações sociais exigiram cada vez mais a sincronização das práticas coletivas. “[...] o fetichismo do tempo é ainda mais reforçado na percepção humana pelo fato de que sua padronização social, sua institucionalização, inscreve-se na consciência individual tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada” (*ibid.*, 1998, p. 84), levando todos a se perguntarem contínua e incessantemente “*que horas são?*” ou “*que dia é hoje?*”. Ainda de acordo com este autor, os “marcadores temporais” assinalam o tempo para todo o grupo e exprimem sua força coativa sobre os indivíduos, que devem adequar suas condutas ao que eles estabelecem.

Tal como observado no cotidiano da escola e sinalizado neste trabalho, os sujeitos-docentes constroem seus tempos em uma medida a outra, em um ou outro contexto. O ordenamento prescrito pelos horários não está assegurado, isto é, os atores sociais fazem adaptações, alterações, desvios. Reordenam, transgridem, reinventam as rítmicas temporais nas práticas sociais.

Nesse sentido, os tempos escolares são também de descompassos, que se exprimem de múltiplas, imprevisíveis e repetidas maneiras. São muito freqüentes, por exemplo, os atrasos na entrada e a antecipação do término das aulas, a demora na entrega de notas, planos, fichas, diários de classe, o uso permanente de atividades e avaliações de alunos em grupos, para diminuir a jornada de trabalho extra-classe, dentre outras práticas docentes de alteração dos tempos escolares – são ações individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas.

Um exemplo típico, muito freqüente de transgressão do horário na escola pode ser melhor esclarecido quando recorre-se à declaração de uma professora na qual ilustra a percepção de tantos outros sobre esse aspecto: “*Teve uma tarde em que conseguimos trabalhar tudo que planejamos, combinamos que não soltaríamos alunos cedo, o primário ia soltar antes, mas ontem era 5:20 o ginásio estava todo passando na minha porta e eu em sala de aula ainda*”. SE13

O uso do “tempo combinado” como lembra a professora, revelou-se uma prática de ações adversas, dicotômicas que expressam a maneira como as relações interpessoais, profissionais e de poder estão organizadas na escola. Desse modo, Elias (1998) lembra que os limites da liberdade humana face às contingências sociais não estão dados para sempre. Dependem dos contextos e da correlação de forças nos quais os sujeitos vivem e agem. Em seus macro e micro tempos e espaços, os processos sócio-históricos são sempre o entrelaçamento de necessidades, interesses e ações humanas, a exemplo do cotidiano da escola, em que os ordenamentos temporais dados, vão sendo refeitos tanto quanto cumpridos, em maior ou menor profundidade e extensão.

Ao ilustrar essa discussão, no período de observação e escuta dos professores, esses reordenamentos dos tempos escolares foram evidenciados como fica demonstrado em várias partes deste estudo. No momento o importante é destacar outros exemplos quanto aos horários.

O primeiro deles refere-se às faltas dos professores, problema de destaque na rotina da escola pesquisada. Quando questionados sobre os motivos que os levam a faltar ao serviço, todos justificaram: *“geralmente é por motivo de saúde”*. Quase todos os dias, em todos os turnos, há falta de um professor. Não raro, de mais de um deles, como no dia em que se observou o registro no Livro Ponto de três faltosos. Mas como entender esse fato? Quais os mecanismos para apurar o impacto desses afastamentos? Como explicar tão alto absenteísmo? Como superá-lo tendo em vista suas repercussões para os alunos e à escola? ²²

O absenteísmo docente, tal qual se apresenta, acaba gerando um outro tipo de reordenamento dos horários na escola: a prática de “subir turma”.²³ Trata-se de uma adequação (quando possível) de horários, acionada pela equipe administrativa e demandada pelos alunos sem professor, que se tornou uma verdadeira instituição, parte da cultura escolar. Embora instituída e legitimada por professores, alunos e direção, essa prática, às vezes, provoca danos à rotina escolar.

O professor JU15, por sua vez, faz a seguinte observação sobre os procedimentos em torno dos horários:

“Tem dia que falta tanto professor que tem turma que chega a ser dispensada na terceira ou até mesmo na segunda aula. A falta de professores é um problema sério na escola, está afetando a disciplina dos alunos, que fazem

²² Por sua gravidade e importância este assunto será retomado no próximo capítulo (5.2).

²³ A prática que a escola denomina “subir turma” é um arranjo de horário com os professores presentes na escola, de tal forma que as turmas só fiquem sem aula nos últimos horários do turno.

muito barulho e, às vezes, traz problemas em relação aos pais, que estão sempre cobrando da direção essa falta de aula”. JU15

Um outro aspecto observado na escola, que também modifica os horários pré-estabelecidos, é o da diminuição dos períodos de aula durante os turnos (por exemplo, aulas de 45min caem para 30min), de forma a obter um momento coletivo para reuniões de professores, sem comprometimento do calendário letivo. Neste caso, todos os períodos de todas as aulas dos turnos são reduzidos, de forma que sobre um horário no final do turno para esses momentos. Nos dias em que ocorrem esses arranjos, os alunos também dispensados mais cedo.

Tal arranjo, eventualmente ocorre quando se trata de repassar (por parte da direção) alguns informes aos professores, de forma “aligeirada” durante o recreio, podendo se estender pelo dobro do seu tempo previsto para o intervalo. Ligeiro tempo de folga e descanso, em que não faltam reclamações, insatisfações, ironias, como também a alegria. Os comentários sobre os alunos, a escola, os salários nunca se ausentam.

Interstícios dos tempos escolares, os recreios são pedaços de vida e história que se confundem e se fundem. São tempos de contar, período privilegiado para se ver, ouvir e falar do mal-estar e do bem-estar do professor.

Com outras características e dimensões temporais, as greves²⁴, a suspensão das aulas para manifestações públicas e outros movimentos reivindicatórios, com maior ou menor participação e tempo de paralisação²⁵ das atividades escolares, são outras práticas de rompimento, transgressão e reordenamento de horários e calendários escolares.

De acordo com Pimenta (1997) deve-se considerar o descaso com que a educação é tratada pelos governantes, cujas conseqüências se refletem nos salários, na carreira, na formação para o magistério, o enfraquecimento do campo profissional do professor, gerando baixo poder de reivindicação de direitos e fragilidade dos movimentos reivindicatórios.

De algum modo, organizada ou espontaneamente, silenciosa ou abertamente, dissimulada ou claramente, as práticas instituintes dos professores compõem e recompõem a melodia do tempo escolar, cujas ações, individuais e coletivas do professorado provocam rupturas e descompassos no ritmo da rotina escolar, variando em sua freqüência, intensidade e força.

²⁴ Em 2006 no Estado de Santa Catarina houve uma greve dos trabalhadores da educação, totalizando 34 dias de atividades paralisadas.

²⁵ De acordo com registros no Livro Ponto da escola, em 2006 houve dois dias de paralisação (no decorrer do ano), das atividades escolares com a adesão parcial de professores no movimento.

4.3 A intensificação: um dilema aparente

A escola é, antes de tudo, organização de tempos instituídos. Todavia, são inegáveis as constatações de que as escolas e os professores, do ponto de vista de Hargreaves (1998), estão sendo cada vez mais afetados pelas excessivas exigências e contingências de um mundo crescentemente incerto, complexo e acelerado. Também adverte que as “escolas atuais ainda apresentam características desconexas entre a sociedade e a educação. É esta disparidade que define grande parte da crise contemporânea da escolarização” (HARGREAVES, 1998, p. 27).

Nesta perspectiva, a escola está inserida num contexto cultural de flexibilidade, mobilidade e transformação que condiciona a sua atuação, necessitando adaptar-se aos ritmos de um tempo e espaço celerizados, sem ignorar o necessário tempo longo que exige o movimento educativo.

Para Elias (1998), quanto mais ampla e interdependente for a ação humana na sociedade contemporânea, maior será a dependência do tempo. Portanto, o tempo parece constituir elemento imprescindível na coordenação e integração das relações sociais, uma vez que o número de atividades na atualidade é mais intenso e em redes cada vez mais complexas, reguladas pelos imperativos homogêneos e quantitativos dos relógios.

Devido à dependência de medidas temporais, ocorre uma profusão excessiva na temporalidade e a sensação que se tem é de escassez de tempo. No caso de atividades que se desenvolvem nas práticas cotidianas da escola, a experiência temporal docente, se exprime em fragmentos de tempo, muitas vezes, na correria de escola para escola, de uma sala de aula a outra, em turnos diferentes, transitando de um conteúdo a outro em compassos que se modelam e se expressam nos horários e calendários escolares, como já foi visto.

Além de todas esses aspectos, a questão salarial figura como um motivo a mais para os professores *juniores*. Pelo fato de serem iniciantes possuem menos vantagens salariais, que por sua vez, sentem-se forçados a assumir um número muito elevado de aulas, em detrimento do seu “tempo de preparação”.

A exemplo das dificuldades que marcaram o início da carreira, o professor assim expressa:

“Mesmo sem experiência eu tenho que assumir o máximo de aulas devido o salário que não dá pra nada. Então eu acabo me atrapalhando na quantidade de tarefas, porque não sobra nenhuma hora-atividade para corrigir, estudar e preparar minhas aulas”. JU6

“Acho que falta esse tempo, mas a maioria tem que assumir essas horas com aula dada mesmo, aí não sobra tempo para mais nada. Veja só o meu caso,

eu trabalho 40h, sendo 32h em sala de aula, as demais (8h) são destinadas à hora-atividade, mas este ano, eu passava por dificuldades financeiras e acabei assumindo todas as aulas, não sobrando nenhuma para a preparação das tarefas”. JU8

Essa intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, fato que favorece o esgotamento, estresse e insatisfação profissional. Ao ter que arcar com essa sobrecarga percebe reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional.

Um outro agravante desta natureza é lembrado por um professor mediator: *“a escola também não oferece um local apropriado para estarmos sentados, tranqüilos para preparar nossas atividades, enfim, para ler, estudar ou pesquisar”*. Um professor mais experiente assim reitera:

“Difícilmente tenho hora-atividade. Neste tempo nunca consegui fazer nada na escola, porque a escola não oferece espaço para o professor trabalhar de forma isolada, sossegada, sem estar constantemente sendo interrompido por alguém. Infelizmente na escola não existe um espaço adequado para o professor trabalhar individualmente e muito menos de forma coletiva para compartilhar suas dúvidas e até angústias com outros professores”. SE10

Em relação ao “tempo de preparação”, exaustivamente citado pelos professores. Em geral, faltam nos horários os “tempos para o professor”, ou seja, períodos em que o docente possa preparar e avaliar o seu próprio trabalho. Momentos para estudos e formação científico-profissional, para elaboração coletiva de projetos para a educação e à escola.

Esses tempos quando ocorrem são pequenos, curtos e irrelevantes, seja comparados aos períodos de hora-aula ou frente ao conjunto da jornada de trabalho do professorado. Por determinação legal, a distribuição da hora-atividade (ou tempo de preparação) em relação à carga horária dos professores conforme o quadro 3 é organizada da seguinte forma:

Quadro 3: Distribuição da carga horária semanal

CARGA HORÁRIA	HORA-AULA	HORA-ATIVIDADE
10	8	2
20	16	4
30	24	6
40	32	8

O tempo destinado à preparação, conforme denominado nesta pesquisa, constituem parte significativa dos tempos docentes, porém, eles são outros dos tempos negados aos professores nos longos períodos em que se dedicam ao trabalho fora das salas de aula e das escolas. Onde estão registrados estes “tempos (in) visíveis”, dedicados, cobrados e exigidos do professorado? Como não reconhecê-los e valorizá-los? Os relatos a seguir cobrem esses aspectos: *“a maior dificuldade é o tempo gasto na confecção de material didático e na preparação das aulas”*. JU12

“Eu trabalho com xerox, elaboro apostila, mas isso rouba todo o seu tempo. Eu valorizo muito o tempo qualidade na aprendizagem. Quando eu dou um trabalho tenho que deixar o material à disposição do aluno, às vezes passo um site também”. ME7

“Eu gasto muito tempo elaborando material didático para os alunos, já que na escola nunca tem nada. Se você quer dar uma aula diferente tem que ter algum material. Tem coisas que eu até aproveito no ano seguinte, mas na escola não tem espaço para guardar as nossas coisas com segurança, sem que ninguém estrague”. ME9

Neste sentido, convém salientar que nem sempre os professores dispõem dessas “hora-atividade” tal qual apresenta-se no Quadro 3. De acordo com depoimentos colhidos junto aos professores, muitos deles afirmam que não dispõem desse tempo na escola, para a preparação de suas aulas, correção de provas, entre outras tarefas porque:

“Para conseguir ganhar um salário digno eu trabalho com carga cheia. Você sabe, a cada hora-atividade trabalhada a gente ganha 2,5% a mais no contra-cheque e isso faz muita diferença no final do mês”, mesmo tendo que sacrificar esse tempo. Há muito tempo eu não sei o que é disponibilizar desse tempo”. SE8

“Difícilmente eu tenho hora-atividade porque o meu horário é todo tomado. Sempre que posso eu pego todas as aulas, apesar de cansativo faço isso porque preciso”. ME15

“Eu gosto de adquirir e de ter as minhas coisas, por isso não perco tempo, procuro dar todas as aulas no período. Trabalho 19 anos como professora e só agora consegui comprar um carro velho. E o pior é que os alunos percebem que o professor está cada vez mais empobrecido”. ME16

O primeiro conjunto de questões que surgiu a partir dos dados tem a ver com a defasagem salarial, as pressões e as crescentes expectativas que muitos professores têm

experimentado nos anos mais recentes. Situações que, num sentido quantitativo amplo, parecem oferecer apoio à tese da intensificação, amplamente discutida neste texto.

Dessas colocações, é interessante retomar a questão salarial que, sobretudo na fala de ME16, transparece em sua dimensão simbólica e em suas implicações com a construção de identidades docentes. Os baixos salários desvalorizam, desqualificam, retiram dos professores o sentimento de dignidade, provocam a baixa estima e sua importância frente aos estudantes e a eles próprios. Para além de suas implicações objetivas relativas à qualidade de vida e ao acesso aos bens materiais e culturais em uma sociedade mercantil, há nos baixos salários toda uma dimensão simbólica, de inferiorização, aspecto tão importante quanto o seu valor monetário²⁶.

Mas, ao contrário de muitos trabalhadores, o professor, do ponto de vista de Codo (2002) suporta o salário para continuar tendo o privilégio de satisfazer um desejo que é de todos, mudar o mundo através de sua ação, transformar com seu trabalho a si mesmo e ao outro, inventar um futuro a partir de seu próprio gesto. O professor faz muito mais do que as condições de trabalho permitem. Porém, existe um outro tipo de professor, um homem, uma mulher cansados, abatidos, sem mais vontade de ensinar, um professor que desistiu, um professor que entrou em *burnout* destaca o autor (*ibid.*, 2002).

As colocações desses professores, pelo fato de reiterar o aspecto salarial, fator determinante da extensão da carga horária semanal docente na escola, demonstram que os professores carecem de “tempos coletivos” para reinventarem a escola, aprimorando seu trabalho, conforme declaram os professores: “*Teria que organizar melhor a hora-atividade, porque está tudo muito isolado, esse tempo fora da sala de aula deveria ser distribuído de forma coletiva. Nós precisamos nos juntar mais para trocar informações, partilhar dúvidas, enfim, dividir conhecimento*”. ME11

Conforme Hargreaves (1998), a escassez de tempo no desenvolvimento das escolas, na implementação do currículo e na formação profissional, emerge como um dos principais problemas na implementação das mudanças educacionais. Essa escassez dificulta o planejamento de modo mais atento, o empenho no esforço de inovação e, sobretudo, de reflexão sobre os próprios propósitos e progressos individuais.

O referido autor sumariza, que a “compressão do tempo e do espaço” pode provocar a sobrecarga intolerável, o desgaste prematuro, a perda de orientação e de perspectiva. Um

²⁶ A respeito da dimensão simbólica dos salários, é interessante a discussão de Assunção (1996) em seu trabalho intitulado “Magistério primário e cotidiano escolar” no qual a autora enfatiza a necessidade de ampliar o olhar sobre eles, os salários, apreendendo-os para além de suas significações e ambigüidades.

desafio para a reconstrução e redefinição do trabalho dos professores é o desenvolvimento de estruturas e processos que sejam mais flexíveis e que tenham melhor poder de resposta, sendo ao mesmo tempo capazes de lidar eficaz e refletidamente com as pressões da sobrecarga laboral.

Em suas pesquisas Hargreaves (1998), ao lançar o olhar mais atento sobre os esforços de reestruturação do trabalho docente, constata que os professores estão sobrecarregados, experimentam sentimentos intoleráveis de culpabilidade. O trabalho intensifica-se e são pressionados impiedosamente por razões de tempo. Cada vez mais elementos são adicionados às estruturas e responsabilidades existentes; pouco lhes é retirado, e menos ainda é completamente reestruturado, de modo a cumprir as novas expectativas e exigências que recaem sobre o seu trabalho.

Para tanto, o conceito de intensificação é retirado das teorias do processo de trabalho, que foram esboçadas por (LARSON, 1980 *apud* HARGREAVES, 1998, p. 132) “[...] a intensificação representa uma das maneiras mais tangíveis das quais os privilégios de trabalho dos empregados instituídos sofrem uma erosão”.

A discussão sobre a intensificação do trabalho dos professores baseia-se muito diretamente na análise mais global sobre o processo de trabalho. O autor, portanto, acrescenta ao seu ponto de vista, questões mais específicas: “[...] a intensificação reduz o tempo de relaxamento durante o dia de trabalho; conduz à falta de tempo para o aperfeiçoamento e atualização profissional; cria uma sobrecarga crônica e persistente; provoca reduções na qualidade do trabalho”. (*ibid.*, p.133).

Apple (1995, p. 75) por sua vez, considera um efeito particular que a intensificação exerce sobre o sentido e a qualidade do trabalho dos docentes: “[...] a redução do tempo e das oportunidades que dispõem para demonstrarem cuidado, ligação e afeto pelos alunos, devido à sua preocupação com as tarefas administrativas e de avaliação “[...] como a falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área”. Podemos ver a intensificação operando visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o que tem aumentado ao longo do tempo.

De qualquer forma, os professores vêm-se diante da intensificação forçando-os a dominar novos saberes no exercício de suas funções, tais como: uma pedagogia em forma de projetos, interdisciplinaridade, transversalidade dos currículos, avaliações por competências, enfim, os trabalhadores docentes sentem-se obrigados a atender às novas “ordens” pedagógicas e administrativas. Em outros termos, as novas exigências quanto às práticas

docentes não se fizeram acompanhar da correspondente alteração de suas condições objetivas de tempo e salários.

Por outro lado, Apple (1995) faz notar que nem sempre os professores reagem com passividade. Sutilmente criam formas de resistência a estes dispositivos de controle nas práticas cotidianas desenvolvidas no interior da escola. Isto é, as formas de controle sobre o trabalho escolar acabam se chocando com a subjetividade dos professores, pois muitas de suas tarefas e decisões dependem de sua própria exigência docente (prática) e esta, muitas vezes, prescinde de uma formação acadêmica ou de um corpo técnico sistematicamente estruturado.

4.4 Tempos docentes: implicações sobre a saúde de professoras e professores

As profundas transformações no modelo econômico mundial atingem amplos setores da população trabalhadora. Tais mudanças geram permanentes incertezas, novas tensões, aprofundamento das desigualdades sociais e novos processos de exclusão social e precarização das atividades laborais, as quais, tem sido implementadas largamente na educação, atingindo homens e mulheres.

Em diferentes áreas disciplinares o homem tem sido considerado como exemplo do humano, prejudicando, sobremaneira a mulher, pois como alerta Llobet (2000), mulheres e homens apresentam diferenças na forma de adoecer, de morrer, e de fato não têm a mesma carga de trabalho. Pressupõe-se, portanto, que no contexto da escola, reproduzem-se as relações de gênero instituídas na sociedade, persistindo diferenças de atribuições e de valorização/desvalorização social do trabalho, principalmente no que tange aos significados de gênero.

A partir do pressuposto de que estes significados são intrínsecos aos discursos e às práticas dos sujeitos, recorre-se a Scott (1995, 1998), para quem o conceito de gênero compreende duas dimensões: a) o gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças observáveis entre sexos; b) o gênero como forma básica de representar as relações de poder em que as representações dominantes são apresentadas como naturais e inquestionáveis. E que, tais dimensões, segundo a historiadora, “não se referem apenas às idéias, mas também às instituições, às estruturas, às práticas cotidianas, como também aos rituais e a tudo o que constitui as relações sociais” (SCOTT, 1998, p. 115).

O antagonismo entre homens e mulheres passa a ser problematizado, como algo que se apresenta contextualmente definido, repetidamente construído e não mais visto como pré-determinado naturalmente. Assim, Scott (1995), atenta-se às linguagens e ao papel das

diferenças percebidas entre os sexos na construção de todo um sistema simbólico e, apoiando-se em Foucault, percebe todas as relações sociais como de poder, entendido como “constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em *campos de forças* sociais”, e não como algo “unificado, coerente e centralizado” (SCOTT, 1995, p. 86).

Para Bourdieu (1996), o processo pelo qual, culturalmente, as condutas agressivas e competitivas são desenvolvidas nos homens; nas mulheres, os comportamentos de aceitação e tolerância moldam o corpo e a própria percepção do outro, sendo incorporado nas formas de experimentar e conceber o mundo. Segundo o autor, por meio do trabalho de educação, as construções sociais são incorporadas, de modo que elas se tornam sistemas de disposições, princípios geradores de práticas e de apreciação de práticas.

Como resultado desse processo educativo, a escolha profissional afirma Brooks (1998), é, até certo ponto, imposta por expectativas normativas, que conformam um campo socialmente construído e aceito como apropriado para mulheres. O direcionamento para uma determinada profissão, não representa apenas uma escolha, mas a oportunidade que a mulher encontra para pôr em prática comportamentos e condutas aprendidas e desenvolvidas em sua formação no âmbito doméstico.

Tal construção se estende para o exercício cotidiano do trabalho, caracterizando o desenvolvimento das atividades profissionais como prolongamento das funções desempenhadas no âmbito da família, como a atividade de cuidar e educar.

Embora cada vez mais mulheres conquistem seu espaço no mercado de trabalho, a maioria, ainda se ocupa com trabalho doméstico, assumindo mais de uma jornada, que acarreta tensão, cansaço e sobrecarga física e mental, fazendo com que o trabalho doméstico tenha efeito multiplicador sobre os riscos invisíveis. No que se refere às mulheres professoras Neves (1999), afirma que na sua maioria têm a contaminação dos momentos de tempo livre²⁷, ocupados com o trabalho doméstico e que o peso desse trabalho contribui para o desgaste das professoras, que por sua vez não tem sido reconhecido socialmente.

Nesta direção, a abordagem do trabalho feminino do ponto de vista de Kergoat (1989) exige a análise do papel da mulher no universo reprodutivo, considerando-se a necessidade de romper com padrões e concepções que separam as esferas pública e privada. Ao que tudo indica, investigações sobre tal ocupação precisam, efetivamente, dialogar com o feminino,

²⁷ Tempo livre é entendido como “um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou, ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora, após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais” (DUMAZEDIER, 1979, p. 20).

considerando as dimensões do trabalho desempenhado pelas mulheres e suas características ocupacionais.

Embora esta temática não represente objeto deste estudo, urge inserir e implementar novos elementos às reflexões que estão sendo evidenciadas, no sentido de dar maior visibilidade às questões de gênero no contexto da atividade docente. Isto implica avaliar a divisão sexual do trabalho em uma ocupação tipicamente feminina – a docência – no sentido de explorar e aprofundar possíveis diferenças de gênero.

A discussão sobre o trabalho docente segundo Carvalho (1999), ainda apresenta esta lacuna, uma vez que a maioria dos trabalhos desconsidera a composição majoritária de mulheres no magistério. Por ser uma profissão considerada feminina, não somente pelo maior número de mulheres, mas também pelas características tidas como femininas – docilidade, amabilidade, paciência, cuidado –, a organização do trabalho docente sofre mudanças, pois, até o início do século XX, o magistério ainda era uma profissão masculina. Portanto, ao se discutir o trabalho docente, o trabalho doméstico, exercido pela maioria das mulheres, deve ser considerado.

A correlação desse resultado com as variáveis gênero e família corrobora estudos realizados (no Brasil) por diversos autores como Diniz (1997), Neves (1999), Noronha (2001), Gomes (2002), Benevides-Pereira (2002) e Siqueira & Ferreira (2003), uma vez que estes consideram mais predispostas a *burnout*, mulheres que possuem diversidade de papéis (profissional, doméstico, materno). Embora, Benevides-Pereira (2002, p.34), lembre que “não tem havido unanimidade quanto à possibilidade de maior incidência no que diz respeito ao sexo”. Sendo este um indicador não considerado facilitador ou bloqueador do processo.

Contudo, não se pode desprezar, na rotina dos tempos docentes, a preponderância feminina no magistério e suas implicações. Dentre elas, os enlaces entre os tempos da casa e da família. Pelo fato de serem elas mais demandadas nos tempos da família, seus momentos dedicados à escola, quando estão em casa, tornam-se mais tensos e problemáticos, se comparados aos dos professores. Elas ficam mais divididas e atormentadas em meio a conflitos temporais, tendo que se desdobrar em tempos-atividades concomitantes, como se fossem muitas em uma única mulher.

A coexistência de jornadas de trabalho na escola e fora dela, foi o aspecto mais enfatizado em inquéritos, nas falas e depoimentos dos professores sobre a articulação entre seu tempo profissional e pessoal, constituindo-se um dos traços que singulariza os tempos docentes, frente a outros grupos profissionais. Para tanto, apresentam-se alguns dos relatos recolhidos:

“O meu tempo se confunde com o tempo da escola, o tempo para a família e o tempo de recreação, e ainda tem o tempo só meu. Esse eu nem sei, eu trabalho 40 horas na escola com carga cheia, depois quando acaba o tempo da escola começam outros. É cuidar da casa, filhos, marido, e quando não estou preparando aula ainda tenho as preocupações com as aulas do dia seguinte, o aluno está lá sempre esperando o melhor de ti. Por isso, eu nunca consigo me desligar. E é assim todos os dias, o tempo todo tomado com alguma ocupação”. JU11

Trata-se de um “tempo ocupação”, mensurável em horas-relógio, vivido na escola e fora dela, como também de um “tempo preocupação” e simultaneamente, tal como pode-se observar em muitas declarações além das de JU11. Neste sentido ME2 citava:

“Se eu não estou trabalhando na escola, estou trabalhando em casa. Tenho 16 turmas então é um volume muito grande de material para revisar, corrigir, e quando eu tenho que entregar as notas na secretaria, aí é que fica difícil dar conta. Mesmo assim, estou sempre ligada nas notícias atuais para poder discutir com os alunos, mas só lamento não ter mais tempo por que eu tenho família também e eles precisam de mim”. ME2

Como os demais atores sociais, os professores pensam, elaboram conseguem dimensionar e interrogar suas vivências frente à incompatibilidade de seus tempos pessoal e profissional, tal como suas observações expressam. As preocupações constantes desses e entre muitos outros professores, representa um tempo de esforço, um empenho e dedicação ao trabalho, do qual “*não conseguem se desligar*”, como alguns dizem. Há também, uma preocupação constante, com as atribuições do trabalho e com os alunos, que se traduzem em tempos de dedicação, que nunca encerra, pois eles nunca se esquecem.

A professora SE15 falara acerca desta coexistência dos tempos quando explicava as diferenças entre os tempos de professores e de outros profissionais. Segundo ela,

“Já fui bancária, mas nada se compara com a carreira de professor. Hoje sou professora por vocação, a gente tem que acreditar e gostar do que faz, senão eu teria ficado no banco. No magistério é assim, quanto mais você estiver ligado, melhor será o seu trabalho. Mas tem que ter compromisso. A gente trabalha o tempo todo em função da escola. Nunca consigo encerrar o meu trabalho dentro da escola, tem outros que conseguem, não sei como. Quando bate o sinal se desliga, fecha o diário, vai para casa e não pensa mais nisso”. Mas se você tem compromisso com os alunos e com a escola não dá pra ser diferente. Tem que estudar, ler, se aperfeiçoar o tempo todo, se dedicar mesmo”. SE15

Em suas observações, nota-se que há uma diversidade da relação e do envolvimento dos docentes com seu trabalho e, por conseguinte, com o tempo. Há diferenças nas vivências temporais dos professores, em vários sentidos e aspectos, importante questão a se considerar. Da mesma forma que há os que “não se desligam”, existem os que encerram o seu período de ocupação e preocupação com o trabalho, ao término de seus horários em sala de aula e na escola.

Ainda a respeito das distintas vivências docentes do tempo, o que envolve a significação que o profissional atribui a seu trabalho, além de outros colegas, o professor SE15 também chama a atenção para algo que parece procedente. Segundo ela não é o gênero, a idade, o tipo de escola e condições de trabalho, a disciplina, a qualificação ou outros fatores que determinam as nuances dos tempos docentes, mas o compromisso do professor, que muitas de sua fala atestam.

A observação de SE14, além de reiterar a questão do compromisso com o trabalho como um fator que circunscreve os tempos docentes constituindo também elemento de diversidade no conjunto do professorado, reafirma algumas das características dos tempos docentes levantadas por outros colegas. Como por exemplo, o prejuízo dos tempos da família em função das exigências do magistério e da escola; a necessidade de muita dedicação de tempo para o professor, além da dificuldade de equacionar seus tempos cotidianos, e ainda a respeito do compromisso diferenciado com o trabalho docente.

Como foi visto, esta centralidade do tempo do trabalho no cotidiano da vida dos professores, ao que tudo indica, deve-se ao fato de que os tempos do trabalho garantem a sobrevivência humana. Por isso são imprescindíveis e decisivos na estruturação dos demais tempos vividos. De outra forma, considerando que sob a égide do capitalismo, as relações sociais de produção estruturam-se mediante compra e venda do tempo de trabalho, os tempos de labor tornam-se ainda mais centrais e essenciais á sobrevivência dos contingentes humanos desprovidos de meios de produção, pontua Marx (1978).

Ao retomar a discussão da centralidade dos tempos do trabalho assalariado, nos tempos docentes, vê-se que esta situação desdobra-se em outros aspectos que o constituem: de um lado, na “tensão entre os tempos do trabalho e demais dimensões temporais do cotidiano docente” e, de outro, em um “tempo ausente”, negado aos professores.

A rotina dos professores nas sociedades, como de todos os seus contemporâneos, compõe-se de vários tempos, “zonas” temporais, que implicam não apenas complementariedade, mas tensão e conflitos, tal como analisado por Melucci (1997). Trata-se de domínios temporais co-presentes, que os sujeitos terão que articular, gerir e combinar em

sua rotina diária. Nos termos de Giddens (1989), as “estações” temporais por onde transitam habitualmente.

Os professores ME1 e SE3 também enfatizaram este aspecto do tempo nas discussões. Uma delas dizia:

“É frustrante você chegar na escola todos os dias e saber que ficou para trás alguma coisa que não deu tempo de completar, sabe. O mesmo ocorre quando eu chego em casa. Essa correria do meu dia-a-dia é angustiante, estressante, porque eu ainda não consegui conciliar o tempo do trabalho e o tempo da família. Isso tudo é muito cansativo”. ME1

Esta colocação, além de ser uma fala comum a muitas mulheres, que sentem as exigências da família, demonstra a tensão dos tempos docentes e seu resultante desgaste. Da mesma forma que sua colega, SE1 sente dificuldades em dividir seus tempos cotidianos, indicando que este é um problema também na experiência masculina, embora muitas mulheres vivenciam-no com mais intensidade, tendo em vista que ainda lhes cabe a maior parte das responsabilidades doméstico-familiares. Os professores assim relatam:

“O tempo profissional acaba consumindo também o meu tempo pessoal. Levanto 6 horas da manhã e faço o almoço para estar na escola às 7h15min. Chego meio dia em casa e só esquento a comida, pois 13h30min tenho que estar na escola para cumprir mais um turno. À noite vou para a igreja. Não tenho tempo de ir ao salão arrumar o cabelo e nem fazer as unhas. Quem sofre mais é a família, mas eu já me habituei, meus filhos ainda não”. JU7

“Está sendo muito difícil equacionar o tempo da escola com a família, porque, além de eu precisar trabalhar em duas escolas, ainda tenho o partido político. O meu tempo é muito complicado, estou sempre precisando de mais tempo, ou para a família, ou para mim, quer dizer para as outras ocupações. Sabe, um tempo acaba afetando outro tempo”. SE1

O problema da “equação dos tempos” na expressão desses professores revelam aspectos importantes da vivência temporal docente. Observa-se não apenas o tensionamento dos tempos e as dificuldades de equacioná-los. Há uma outra característica a se considerar. A extensão e a intensidade do tempo do trabalho, e sua conseqüente centralidade, resulta não somente nas tensões e dificuldades em relação a outros tempos a serem vividos, mas por vezes impede que esses outros tempos existam. Falta tempo aos professores. Eles carecem de horas-relógio para os viveres extra-trabalho, sempre escassos na rotina, quando não existentes, configurando o que se convencionou chamar o “tempo da falta”, o “tempo ausente”, negado aos professores.

Esse tempo negado aos professores apareceu em várias declarações, que serão vistas à frente. Há tempos insuficientes em suas vidas. O tempo profissional acaba “consumindo” o tempo pessoal, nas palavras de JU7. Trata-se de uma questão paradoxal, pois se vive concomitantemente o excesso dos tempos de trabalho e a escassez de outros tempos. Foi, portanto, uma queixa recorrente nas discussões.

Trata-se ainda de um “tempo falta” que se desdobra em sofrimento, em frustrações, em angústia e dor. Por vezes em adoecimento, restringindo e limitando o universo de experiências edificantes e viveres docentes. Esta tensão dos tempos vividos já pontuados nas falas anteriores, “de um tempo que acaba afetando outro tempo”, consideração que SE1 escolheu para se fazer entender, também anuncia o tempo escolar que invade e restringem os períodos com a família, os tempos de lazer, de descanso de estudos e outros tantos.

Trata-se de um labor, segundo os quais muitos não conseguem de desligar, que extrapola as atividades escolares para as tarefas docentes na família, quando os tempos da vida privada resvalam para os tempos privados, nas longas horas de atividades docentes realizadas em suas casas.

Em relação aos ritmos dos tempos dos professores e professoras Teixeira (1998), denuncia que as professoras possuem tripla jornada, e não dupla, uma vez que além do trabalho na escola, há os serviços escolares realizados em casa. Mesmo quando não executam os serviços domésticos, são as responsáveis pela administração destes serviços. Nesse sentido, é preciso “[...] discutir aspectos como o desempenho de tarefas concomitantes, o lazer interrompido, a administração de relações e dinâmica familiar que dão qualidade aos tempos das professoras, tornando seus ritmos mais intensos” (TEIXEIRA, 1998, p. 202).

Quanto à privação dos tempos de lazer e de dedicação à família, a Tabela 1 ilustra as denúncias dessa autora, segundo as quais tornaram-se possíveis de captar durante esta investigação, trazendo ainda, outros elementos à análise, a partir das características pessoais dos sujeitos-docentes pesquisados:

Tabela 1: Distribuição percentual da frequência de atividades físicas e dedicação à família

Atividades Físicas	Frequência	Dedicação à Família	Frequência
Não pratica	54,44	Nunca	1,11
1 vez por semana	8,89	Às vezes	61,11
2 vezes por semana	14,44	Sempre	37,78
+ de 3 vezes por semana	22,22	Total	100
Total	100		

A preponderância de profissionais²⁸ que ocupam “algumas vezes” seus finais de semana com a família, vida social ou lazer (61,11%) pode ampliar ainda mais a carga de trabalho do docente e torná-lo alvo de estresse e de *burnout*. No que se refere à prática de atividades físicas ou esportes, a mesma tabela mostra que houve predomínio de profissionais que não praticam (54,44%), entre os que praticam, a periodicidade predominante é de três vezes por semana (22,22%).

Um aspecto relevante observado nos dados obtidos é a prevalência de mais da metade da população não praticar atividade física ou esporte, segundo os quais, parecem indicar uma categoria que carece, demasiadamente, de preparação física, uma vez que a área física é considerada por especialistas, a área de maior desgaste na atividade docente.

Os professores, nada obstante, confessaram que, pela intensificação do tempo sentida cotidianamente, sacrificam os momentos de lazer em função do volume de atividades a cumprir, como o professor iniciante JU17 destaca neste fragmento do seu comentário:

“Minha jornada de trabalho é de 60 horas, não pretendo mais trabalhar tanto assim, estou muito cansada, preciso me cuidar. Tenho que praticar esporte, eu preciso arranjar tempo para o lazer, não posso ficar adiando a vida toda. Sempre trabalhei muito”.

Os efeitos da escassez de tempo no lazer também são sentidos pelo professor JU9 quando confessa: *“a maior consequência da falta de tempo que eu sinto é em relação ao lazer, dificilmente eu faço uma caminhada na praia, que é tão bom”.* Nesta perspectiva, Dumazedier (1979) enfatiza o lazer enquanto forma relevante de reposição de forças perdidas causadas pela fadiga exaustiva do trabalho cotidiano, visando assim, a promoção da saúde integral das pessoas, tanto particular e profissionalmente, como na esfera coletiva.

Alguns autores como Codo (2002), Esteve (1999), Dumazedier (1979) entre outros, reconhecem a atividade física como responsável pela redução de tensões, de estresse e *burnout*. Pode-se inferir que entre os profissionais que mantêm uma frequência igual ou superior a três vezes por semana dedicados às formas de gasto ou descarga de tensões, o docente consiga evitar ou minimizar o estresse e manter a condição de saúde no trabalho, não desenvolvendo a atitude de despersonalização (não querer dar mais) apontada por alguns autores, como defesa ao desgaste emocional e, mantendo este último em níveis suportáveis.

²⁸ Por se tratar de um número pouco representativo de professores do sexo masculino, nesta pesquisa optou-se por tratar de forma genérica na tabela 2.

5 A SAÚDE DO DOCENTE

5.1 *Burnout*: conceitos e fatores

Atualmente, as áreas da educação e saúde são influenciadas por elementos significativos de mudança, como fatores sócio-políticos, avanços científicos e tecnológicos, ambiente altamente competitivo, recessão, diminuição do valor intrínseco do trabalho dando lugar à busca de recompensa extrínseca, fatores esses que exercem forte influência na sociedade e cenário profissional com conseqüências pessoais para os trabalhadores que atuam nestas áreas e para os que dela dependem.

É importante destacar que este processo de mudanças, segundo Trivinho (2001), mesmo que de modo não uniforme e com deslocamentos espaço-temporais entre nações e continentes, veio se desenvolvendo ao longo do século XX, em particular a partir de sua segunda metade, à medida que a ciência e tecnologia foram se incorporando de modo intenso aos processos de trabalho, produzindo, em decorrência sensações de mal-estar de ordem e naturezas diversas sobre o cotidiano dos trabalhadores.

No contexto dessas mudanças ocorreu um aumento dos estudos sobre a saúde psíquica do trabalhador e em particular do professor, trabalhador em educação. O professor é submetido a situações que afeta o seu trabalho, sendo que efeitos negativos do seu contato com o aluno, colegas, chefias ou atividades organizacionais ao enfrentar-se cotidianamente com as demandas e a necessidade de recursos de toda ordem para a realização de seu trabalho, podem imprimir no docente um visível desgaste físico e psíquico. Esse processo continuado acaba submetendo o professor à situação de *Burnout*.

A terminologia "*Burnout*", segundo Codo (2002), foi o nome escolhido para caracterizar esta síndrome, que numa tradução mais direta ao português seria algo como perder o fogo, perder a energia ou queimar (para fora) completamente. O termo *Burnout* é uma composição de burn=queima e out=exterior, sugerindo assim que a pessoa com esse tipo de estresse consome-se física e emocionalmente, passando a apresentar um comportamento agressivo e irritadiço.

Para este autor, a Síndrome de *Burnout* pode trazer sérias conseqüências não só do ponto de vista pessoal bem como institucional. Essas interferências podem gerar neste profissional a perda de auto-estima, situações de ansiedade, insegurança, aumento das condutas de risco, da diminuição do nível de satisfação profissional, inconstância de

empregos e repercussões na esfera familiar, levando ao absentéismo e, no limite, ao abandono do seu ofício.

Na década de 70, nos Estados Unidos, onde começaram pesquisas para compreender essa apatia, constatou-se que o *burnout* afeta principalmente trabalhadores doadores de cuidado ou *care givers*. De acordo com Codo (2002), foi Fregenbauer (1974), quem aplicou o termo *burnout* no sentido que usamos hoje.

O estudo da literatura nacional e internacional indica que não existe uma definição única sobre *burnout*, porém, elaborou-se uma síntese quadro 4, em cuja revisão encontram-se, agrupadas, algumas definições e perspectivas teóricas de *burnout* e seus respectivos autores.

Quadro 4: *Burnout*: concepções teóricas

AUTOR	DEFINIÇÃO DE <i>BURNOUT</i>
Freudenberger (1974)	De acordo com a perspectiva clínica, trata-se de um estado de exaustão, fruto de trabalho excessivo que acarreta a alienação de necessidades do próprio trabalhador. Nessa configuração, a síndrome ocorre em função da atividade laboral, porém por características individuais.
Maslach (1976)	É um processo de perda de criatividade, acompanhada por uma sensação de tédio e aborrecimento.
Kyriacou e Sutcliffe (1978)	Consideram <i>burnout</i> como a intensificação da sintomatologia própria do stress.
Maslach e Jackson (1981)	Representando uma abordagem sociopsicológica, defendem que a síndrome aparece como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos.
Bergamini (1982)	Afirma que o homem contemporâneo tem apresentado um aumento de estados conhecidos como de ansiedade e angústia por uma série de razões dele próprio, de seus grupos sociais e do ambiente em que vive. A autora enfoca a causa desse mal-estar ao próprio indivíduo.
Cherniss (1983)	A partir de um prisma organizacional, aponta que os sintomas que compõem a síndrome funcionam como forma de enfrentamento a uma organização que proporciona um trabalho frustrante, estressante ou monótono.
Golembiewski, Hilles & Daly (1987)	Delimitam a síndrome como consequência de discrepâncias entre as necessidades do indivíduo e da organização.
Laurell e Noriega (1989)	Consideram o processo de trabalho uma produção do desgaste físico e psíquico dos trabalhadores.
Wisner (1987) Dejours (1992)	Situam o trabalho e sua sobrecarga como fator desencadeante do sofrimento mental.
Farber (1991)	Reconhece <i>burnout</i> como uma síndrome associada ao trabalho, que tem sua origem na discrepância da percepção individual entre esforço e resultado, cuja percepção é influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais.
Dejours (1992)	Contrariamente à posição de Bergamini (1982), Dejours (1992) enfatiza que o ambiente e a pressão sobre determinadas tarefas têm alterado experiências de trabalho e seus significados, fatos que afetam a estrutura psíquica dos indivíduos.

Byrne (1993)	Aponta a síndrome como a etapa final das incansáveis tentativas mal sucedidas do indivíduo de solucionar o estresse proveniente de condições negativas na execução do trabalho.
Maslach e Leiter (1997)	É provável que <i>burnout</i> ocorra sempre que existir desequilíbrio entre a natureza do trabalho e a natureza da pessoa que faz o trabalho. O desgaste físico e emocional é o índice de descolamento entre o que as pessoas são e o que elas têm que realizar.
Carlotto & Gobbi (2000)	A partir de uma perspectiva sócio-histórica, salienta o modelo atual seguido pela sociedade como responsável por <i>burnout</i> , ou seja, quando as condições sociais não canalizam o interesse de uma pessoa para ajudar a outra (solidariedade) é difícil manter o comprometimento no trabalho de servir os demais.
Codo (2002)	Define como a “Síndrome da Desistência” do educador, segundo o qual, perde e sentido da sua relação com o trabalho.
Gil-Monte (2005)	O processo de desenvolvimento de <i>burnout</i> tem início com o desenvolvimento concomitante de baixa realização profissional e exaustão emocional, sendo ambos preceptores de despersonalização.
Vasques-Menezes (2005)	<i>Burnout</i> ocorre quando os recursos disponíveis são inadequados para atender as demandas, ou seja, não proporcionam os retornos esperados, ou, ainda, devido à ruptura afeto trabalho.

Fonte: elaborado pela própria pesquisadora

Ao que tudo indica, há diferentes abordagens quanto à forma de desenvolvimento do processo de *burnout*, quanto à ordem de surgimento e à importância das dimensões na determinação da síndrome que segundo Maslach e Leiter (1997) envolve três componentes:

1. **Exaustão Emocional (EE):** situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos, a nível afetivo. Percebem esgotados a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com os problemas.
2. **Despersonalização (DE):** desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo às pessoas destinatárias do trabalho (usuário/clientes) – endurecimento afetivo, “coisificação” da relação.
3. **Falta de envolvimento pessoal no trabalho (EP):** tendência de uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho e o atendimento, ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização.

Em pesquisa realizada por Codo (2002) ao analisar a situação docente nos 27 estados da federação constatou que, em **DE** a variação foi de 4,2% até 15,3%, em **EP** foi de 19,3% até 43,9% e em **EE** foi de 9,9% até 37,3%. Os professores catarinenses obtiveram um dos índices mais altos na dimensão **EE** (32,3%), em comparação com os demais estados da federação. Por tudo isso, conclui-se que “*burnout* está presente em todos os cargos e em todos os lugares, e sempre em porcentagens preocupantes” (*ibid.*, 2002, p. 252).

Do educador exige-se muito, ele mesmo se exige muito; pouco a pouco desiste, entra em *burnout*. Ainda segundo Codo (2002), é consenso nos estudos desenvolvidos até hoje, que o “*burnout*” seria uma resposta ao stress, não devendo ser confundido com ele. O *burnout* envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho. É uma experiência subjetiva, que envolve atitudes e sentimentos, acarretando problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização.

O conceito de stress, por outro lado, é o de um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente, na sua relação com o trabalho. O *burnout* ocorre quando faltam estratégias de enfrentamento e resulta de trabalhar exaustivamente, deixando de lado até as próprias necessidades. São respostas para um trabalho estressante, frustrante ou monótono. Ou ainda, o sujeito tem liberdade para agir, mas sobre uma tarefa impossível de realizar. Tanto pode ser atribuído à discrepância entre o que o trabalhador investe no trabalho e aquilo que ele recebe, a discrepância entre esforço e consequência.

Para Codo (2002), *burnout* é uma desistência de quem ainda está lá. “encalacrado” em uma situação de trabalho que não pode suportar, mas também não pode desistir. O professor abandona o trabalho, mas continua no posto. A exaustão emocional é a expressão do sofrimento a nível afetivo. Os indivíduos não conseguem dar mais de si. Toda a energia e recursos emocionais parecem estar exauridos, falta esperança ou crença que seus objetivos serão alcançados. O professor sente que os problemas que lhe são apresentados são muito maiores que os recursos que têm para resolvê-los, isto é, sente-se sem saída.

Perestrello (1982) relembra que antigos conceitos negavam as implicações psicológico-emocionais, assim como a subjetividade da vida emocional, implícita nos relacionamentos interpessoais. No entanto, a pessoa é única, com impressões digitais que a distinguem de qualquer outra; possui uma fisionomia diferente das outras, assim como suas próprias formas de viver, de conviver, de agir, de reagir, tendo uma configuração única e um funcionamento e um modo de adoecer também próprios.

Para o autor, a doença não é algo que vem de fora e se superpõe ao homem, e sim um modo peculiar da pessoa se expressar em circunstâncias adversas. É, pois, como suas outras manifestações, um modo de existir, ou de coexistir, já que o homem não existe, coexiste. E como o ser humano não é um sistema fechado, todo o seu ser se comunica com o ambiente, com o mundo, e mesmo quando, aparentemente não existe comunicação, isto já é uma forma de comunicação, como o silêncio, às vezes, é mais eloquente do que a palavra.

Do ponto de vista de Codo (2002) *Burnout* em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos. Está relacionada diretamente à

situação laboral, que o homem busca constituir-se como sujeito através de seu trabalho e que não se realiza de forma individual, isto é, se materializa num espaço social. A atividade produtiva, portanto, é um elemento constitutivo da saúde mental individual e coletiva.

Esta preocupação remete, inevitavelmente, à constatação de Benevides-Pereira (2002), sobre os aspectos que atuam como fatores de predisposição ou não, para que a síndrome de *burnout* se instale. Os fatores desencadeadores, segundo a autora são divididos em quatro categorias distintas como segue:

1 – Características pessoais: idade, sexo, escolaridade, personalidade, motivação, idealismo.

Dos docentes que participaram deste estudo, conforme a Tabela 2, a faixa etária de maior concentração foi a de 20 a 30 anos (33,33%), seguidos de 31 a 40 anos (26,67%) e de 41 a 50 anos (32,22%). Os grupos formados por maiores de 50 anos representaram 7,78% da população considerada. Quanto ao estado civil, predominaram os casados (55%). Houve predomínio de profissionais que representaram, à época da coleta de dados, em sua maioria, do sexo feminino (95%). A maioria, não muito expressiva declarou que tem filhos (54%).

Tabela 2: Distribuição percentual dos dados demográficos

Faixa etária		Estado Civil				Gênero		Filhos	
		solteiro	casado	viúvo	separado	M	F	sim	não
20-30 anos	33,33	22,22	11,11	-	-	-	33,33	7,78	25,56
31-40 anos	26,67	5,56	16,67	-	4,44	1,11	25,56	15,56	11,11
41-50 anos	32,22	4,44	23,33	1,11	3,33	3,33	28,89	26,67	5,56
acima de 50 a.	7,78	-	5,56	1,11	1,11	-	7,78	6,67	1,11

O predomínio do número de professores do sexo feminino sobre o masculino reflete a realidade do trabalho docente segundo a distribuição por gênero. O fato da grande maioria do contingente estudado, pertencer ao gênero feminino, confirma estudos que consideram as mulheres mais predispostas a *burnout*. A correlação desse resultado com as variáveis gênero e família corrobora estudos realizados (no Brasil) por diversos autores como Diniz (1997), Neves (1999), Noronha (2001), Gomes (2002), Benevides-Pereira (2002) e Siqueira & Ferreira (2003), uma vez que estes consideram mais predispostas a *burnout*, mulheres que possuem diversidade de papéis (profissional, doméstico, materno). Embora, Benevides-Pereira (2002, p.34), lembre que “não tem havido unanimidade quanto à possibilidade de maior incidência no que diz respeito ao sexo”. Sendo este um indicador não considerado facilitador ou bloqueador do processo.

Contudo, não se pode desprezar, na rotina dos tempos docentes, a preponderância feminina no magistério e suas implicações. Dentre elas, os enlaces entre os tempos da casa e da família. Pelo fato de serem elas mais demandadas nos tempos da família, seus momentos dedicados à escola, quando estão em casa, tornam-se mais tensos e problemáticos, se comparados aos dos professores. Elas ficam mais divididas e atormentadas em meio a conflitos temporais, tendo que se desdobrar em tempos-atividades concomitantes, como se fossem muitas em uma única mulher.

Em relação a variável idade, ao contrário da anterior, vários estudos têm apontado esta característica como um dos aspectos que atuam como fatores de predisposição à síndrome de *Burnout* profissionais mais jovens (menos de trinta anos), associando-se à falta de experiência que acarreta frustrações diante da expectativa de sucesso na profissão. Período em que comprovam o quanto suas expectativas e ilusões de formação não possuem sustentação em relação ao contexto do seu trabalho.

O predomínio do estado civil casado, não confirma dados obtidos em outras pesquisas que apontam como mais predispostos à síndrome indivíduos solteiros. Talvez o progresso no desenvolvimento da síndrome seja protelado pelo fato destes profissionais terem família e encontrarem nela suporte afetivo. Porém, ao mesmo tempo em que a família pode oferecer meio de expressão e apoio a sentimentos vivenciados em relação à realidade laboral, pode também ser fonte de estresse.

Por outro lado, um fator que pode contribuir para a não acentuação do desenvolvimento da síndrome é a etapa da vida laboral em que se encontra 32% da população pesquisada – entre 41 a 50 anos. Esta etapa traduz geralmente um momento de maior estabilidade profissional, haja vista a experiência acumulada no desempenho das tarefas, maior equidade entre expectativas e a realidade da organização onde se trabalha e, ainda, a tendência em dividir-se entre a carreira profissional e a família, buscando realização nestas duas esferas.

Em referência aos resultados evidenciados quanto ao nível de escolaridade, estudos apontam uma maior predisposição ao *burnout*, em sujeitos que possuem nível educacional mais elevado, uma vez que a realização profissional pode, em muitos casos, estar relacionada ao *status* de que são alvo os mais graduados.

Tabela 3: Distribuição de escolaridade dos professores por tempo de função

Magistério	%	Escolaridade			
		Ensino Médio	Superior Incompleto	Superior Completo	Especialização
Juniores	50,00	2,22	31,12	11,11	5,55
Mediadores	15,56		2,22	2,22	11,12
Seniores	34,44	1,11	1,11	4,44	27,78
Total	100,00	3,33	34,45	17,77	44,45

No caso da instituição estudada a Tabela 3 apresenta o predomínio de 44,45% de profissionais com especialização e que atuam a este mesmo tempo no magistério, sugere que esses indivíduos possuem certa maturidade profissional que adquiriram através de suas experiências vividas no âmbito pessoal e profissional, o que os tornaria menos predispostos a *burnout*. Provavelmente têm mais domínio sobre as questões que se apresentam no cotidiano ocupacional, tendo desenvolvido recursos de enfrentamento diante de situações como: premência de tempo, urgência de prazos, problemas com os alunos em sala de aula ou com os níveis superiores e/ou burocráticos.

Desses, 27,78% pertence ao grupo *seniores* que contabilizam 20 a 30 anos de atuação profissional. Em contrapartida 31,12% de uma população demasiadamente jovem, os juniores (entre os 10 anos iniciais) possuem curso superior incompleto.

2 – Características laborais: tempo de profissão, sobrecarga, relação profissional-cliente, tipo de clientela, pressão no trabalho, falta de *feedback* Benevides-Pereira (2002).

A Tabela 4 aponta que não houve predominância de professores que desenvolvem outras atividades laborais além do magistério, ou seja, apenas 14,44% afirmaram exercer, concomitantemente, outra atividade profissional, com destaque para a atuação na área do comércio (8%). Desses, o tempo de atuação varia em torno de 5 anos, cuja carga horária é de aproximadamente 10 horas semanais. Observa-se que 5,33% da amostra dedica-se à outras atividades não identificadas. Os demais sujeitos da pesquisa representam um contingente de 85,56% de professores com dedicação exclusiva ao exercício da docência. Esta constatação evidencia a docência como atividade principal, mas não a única. Este fator pode ser relevante para a incidência de *burnout*, na medida em que o profissional também depende dessa atividade para sua sobrevivência, podendo sentir-se inseguro com a possibilidade de reduzir sua carga horária ou até mesmo perder seu trabalho e os rendimentos dele provenientes.

O fato de desenvolver outra atividade além do magistério, de certa forma, contribui para amenizar as agruras da docência, pois a gratificação advinda de tais atividades pode auxiliar na manutenção da saúde no trabalho. Desde que não haja sobrecarga por meio do desenvolvimento de muitas atividades ocupacionais ao mesmo tempo, com características e contextos diversos.

Tabela 4: Distribuição percentual da carga horária semanal dedicada à outra atividade, área e tempo de atuação nesta atividade.

Outra atividade profissional	Distribuição	Ocorrência %
	Sim	
Não		85,56
Total		100
Área de Atuação	Saúde	1,11
	Comércio	8,00
	Outros	5,33
	Total	14,44
Tempo de Atuação	Meses	2,22
	1 – 5 anos	6,67
	6 – 10 anos	2,22
	11 – 15 anos	2,22
	15 anos	1,11
	Total	14,44
Carga Horária (semanal)	1 – 5 h	2,22
	6 – 10 h	4,44
	11 – 15 h	1,22
	16 – 20 h	3,33
	Acima de 21 h	3,33
	Total	14,44

De acordo com as respostas dadas ao instrumento de pesquisa, a carga horária semanal dedicada às atividades laborais que predominou encontra-se entre 30 e 40 horas semanais (63,34%) seguida de 34,45% que dedicam 20 a 25 horas semanais às suas atividades laborais como mostra a Tabela 5.

Tabela 5: Distribuição percentual da carga horária semanal dedicada à escola

Magistério		Jornadas de Trabalho				
		10 h	20 h	25 h	30 h	40 h
Juniores	50,00	-	22,22	5,56	16,67	4,44
Mediadores	15,56	1,11	1,11	-	7,78	5,56
Seniores	34,44	-	3,33	2,22	22,22	6,67
Total	100,00	1,11	26,67	7,78	46,67	16,67

Ao considerar que o somatório de horas semanais dedicadas ao trabalho compreende no mínimo 40 horas, observa-se que os docentes têm uma carga quantitativa de trabalho exacerbada somada, ainda, a uma carga qualitativa que também tende a ser elevada pela natureza do trabalho a ser executado. Apesar de reconhecer a realidade econômica do país, que exige maior número de horas dedicadas ao trabalho já que a remuneração não é condizente nestas áreas, coloca-se diante de algumas incongruências: se os profissionais dedicam tantas horas ao trabalho, qual a possibilidade de convívio familiar, como foi afirmado por eles? Como articular o tempo pessoal com o tempo profissional? Serão os aspectos objetivos do trabalho os elementos mais valorizados por esta categoria?

Parece que é consenso entre os pesquisadores que a nocividade do trabalho não está na dedicação, doação ou no empenho, mas nas **condições, na organização e na relação com o trabalho**. Problemas nestas três esferas podem provocar carga mental, mesmo que a quantidade de trabalho e o número de horas trabalhadas sejam bastante razoáveis, conforme demonstrado anteriormente nas Tabelas 4 e 5.

Dentre todas as condições objetivas e subjetivas relacionadas ao trabalho, investigadas nesta pesquisa, apenas a carga mental compareceu em níveis preocupantes, isto é, a carga mental elevada apareceu em 52,22% do conjunto dos professores. Em relação à pressão do tempo com 56,67%, conforme consta na Tabela 6:

Tabela 6: Percepção esforço mental e pressão do tempo

Carga mental	Total	discordo		sem opinião		concordo	
		Resp	%	Resp	%	Resp	%
Esforço mental							
5 - Tenho que me esforçar muito para dar conta de todas as tarefas.	90	18	20,00	13	14,44	59	65,56
9 - Mesmo sendo experiente, preciso me esforçar demais no meu trabalho.	90	26	28,89	11	12,22	53	58,89
18 - Embora eu saiba fazer minhas tarefas, tenho que me esforçar muito no meu trabalho.	90	29	32,22	12	13,33	49	54,44
64 - Tenho que me esforçar muito no trabalho porque preciso aprender a fazer as tarefas.	90	53	58,89	10	11,11	27	30,00
Total	360	126	35,00	46	12,78	188	52,22
Percentil			31,50		11,50		47,00
Pressão do tempo							
31 - Tenho muito para fazer e pouco tempo para fazê-lo.	90	22	24,44	17	18,89	51	56,67
50 - Tenho mais tarefas que tempo.	90	25	27,78	11	12,22	54	60,00
58 - No meu trabalho estou sempre correndo atrás do tempo.	90	29	32,22	13	14,44	48	53,33
Total	270	76	28,15	41	15,19	153	56,67
Percentil			25,33		13,67		51,00

Quando comparados em relação ao tempo na função, os resultados tornam-se ainda mais expressivos, indicando maior vulnerabilidade para agentes preceptores de sofrimento e exaustão o grupo de professores juniores, indicando 35% de carga mental 28,15% de pressão do tempo nestes trabalhadores iniciantes. Os professores JU12 e JU14 confirmam esses dados ao ressaltarem suas preocupações em relação à carga mental:

“Minha maior dificuldade é em relação ao tempo, pois dou aula para uma disciplina que não sou habilitada e isso exige mais tempo e esforço no planejamento das aulas, sem contar o tempo que eu gasto na confecção de material didático e na preparação das aulas”. JU12

“Sou professora por dez anos e mesmo sendo habilitada, estou sempre estudando, sempre aprendendo e isso toma muito tempo da gente. Esse meu esforço e dedicação para dar o melhor de mim a cada dia, eu sei que não é remunerado e não faz diferença para o governo. Acontece que estar bem preparado para dar as aulas exige muito empenho da parte da gente”. JU14

Os dados comprovam que há uma tensão nos tempos vividos em casa e no trabalho. Dificuldade de combinar as diversas zonas temporais de seu cotidiano, de conquistar os períodos de não trabalho ou de frustrar-se por não consegui-lo, como segue o comentário de dois professores iniciantes:

“A gente sempre acaba privilegiando a sobrevivência, para poder receber um salário que dê para viver. Em compensação eu não trabalho direito, não vivo direito. Eu tenho que ter tempo para tudo, mas acabo sacrificando alguém ou alguma coisa”. JU13

“A minha vida é muito corrida, se estou comendo estou corrigindo também. Lazer é muito raro, a família foi por mim ‘abandonada’, não tenho tempo de estar com eles, às vezes eu fecho a casa e não limpo nada, porque aquele momento quero pra mim, mas daí preciso preparar aula, não saio mais pra nada. Estou no meu limite. Acho que para ter uma educação de qualidade deveríamos ter o mesmo tempo para preparar como para dar aula. Estou por fora de tudo que acontece, não tenho tempo de ver televisão, de ler um livro ou jornal. Me sinto em defasagem e desvantagem. Isso precisa mudar. Gostaria de comprar um computador, mas me pergunto que horas que vou conseguir usar”. JU14

Trata-se de um tempo escolar que invade e restringe os períodos com a família, os tempos de lazer, enfim, os tempos livres. Em sua exposição, o professor parece não fugir à regra geral: os tempos do trabalho sacrificam os outros tempos, causando-lhes dor, angústia e sofrimento.

Conforme declarou um outro professor iniciante:

“Eu trabalho os três períodos em duas escolas, aqui eu leciono em dois turnos, para 13 turmas e 3 disciplinas diferentes. Preciso desse salário para sobreviver, não tenho outra renda. Meu tempo é muito corrido, ainda tenho faculdade algumas noites, nem dá pra fazer todos os créditos, porque não dá tempo. O final de semana é para estudar e colocar as minhas aulas em dia. Muitas vezes tenho que sacrificar o tempo com a família para poder dar conta”. JU10

Todos esses elementos expressos no referido depoimento confirmam o sentimento de grande parte dos professores que participaram das discussões dos grupos focais. Em contrapartida, um outro professor no final de carreira enfatiza:

“Eu estava passando por dificuldades em casa, uma sobrecarga muito grande nas costas. Filho pequeno, meu marido trabalhando fora, trocou de serviço, e a coisa complicou e eu não conseguia fazer mais nada direito, então fiquei com depressão. Cheguei a trabalhar 60 horas em três escolas diferentes. Para conseguir mudar e voltar para a profissão mudei de atitude e decidi não levar mais nada pra casa, antes eu estava sobrecarregada”. SE12

Observa-se que as narrativas sempre fazem alguma referência à sobrecarga no trabalho experimentada pelos docentes. Todos estes aspectos explicariam a sobrecarga mental. Nestes termos, Codo (2002) lembra que esta é uma condição que culmina com a exaustão mental, em que o professor se sente exaurido emocionalmente e o trabalho conseqüentemente perde o sentido. São inúmeras as situações freqüentemente vividas que desencadeiam sofrimento no trabalho podendo chegar à exaustão emocional (“não poder dar mais”).

3 – Características organizacionais: ambiente físico, normas institucionais, segurança.

No que diz respeito ao trabalho dos professores, o estudo tem observado que o contexto socioocupacional é um fator importante no desempenho desses profissionais. Como ressalta Pucci et al (1991), as condições e o modo como o trabalho é organizado pode afetar a saúde do trabalhador, mesmo que isso não implique em adoecimento.

Ademais, a falta de recursos didáticos foi um ponto bastante comum na fala dos professores, visto ser algo que os impossibilitam de executar suas tarefas satisfatoriamente. No que se refere às condições materiais os professores relatam da seguinte forma:

“A escola parece que sempre foi assim precária, em todos os sentidos e a maior dificuldade é a falta de material didático. Na minha disciplina não tem livros didáticos, ainda, à disposição dos alunos. Todos os livros que

utilizamos na escola hoje são meus. Consegui muitos em editoras e outros eu mesma comprei”. ME6

“A falta de material didático pra mim, é um grave problema na escola hoje. O aluno vem hoje de uma sociedade informatizada e a escola está muito atrasada a esse respeito. O professor tem que ser uma artista. Deve criar e buscar meios de cativar para trazer e manter o aluno para dentro da escola”. ME18

4 – Características sociais: suporte familiar, colegas e amigos são bastante enfatizados, bem como, a cultura e o prestígio que o indivíduo goza em seu grupo social. Para Benevides-Pereira (2002), esses aspectos atuam como fatores de predisposição ou não para a síndrome de *burnout*.

Para Codo (2002) um dos principais fatores preditores de baixa realização profissional é o suporte social, seguido do conflito trabalho-família. Assim, os resultados indicam que conflito trabalho-família aumenta os níveis de *burnout*, contribuindo para o aumento da exaustão emocional da despersonalização e da baixa realização profissional. No sentido oposto, o suporte social contribuiu para reduzir esses níveis.

Gil-Monte (2005) explica os efeitos negativos da ausência de suporte social invocando a influência que os outros de determinado ambiente social têm sobre a responsabilidade social do indivíduo. Pontua que a norma de responsabilidade social prescreve que as pessoas devem ajudar àqueles que dependem de sua ajuda. Assim, o suporte social atua como elemento facilitador no sentido de que o indivíduo tome consciência de sua responsabilidade social, sobretudo quando perde a sua capacidade de avaliar de forma adequada seu entorno.

Na perspectiva de Perestrello (1982), os problemas do ser humano são amplos, desde a dor, o sofrimento, o abandono, o desamparo, a angústia e em cada indivíduo vai se manifestar de um modo pessoal diante da vida, pelas atitudes do cotidiano, pela maneira de falar, de se vestir e se comportar, assim como pela manifestação de sua doença.

5.2 Tempo/saúde/trabalho docente: alguns indicadores

Em meados do século XIX surgem inúmeros questionamentos relativos à saúde do trabalhador, na Saúde Pública e Medicina Preventiva Social, devido à preocupação com o impacto do capitalismo e da Revolução Industrial. Com o advento do capitalismo, ocorre a socialização do corpo como força de produção, passando a ser visto como força de trabalho, como objeto, uma mercadoria dotada de valor de troca, como as demais.

A problemática acerca do bem-estar dos profissionais que trabalham diretamente com pessoas, a saber, professores, enfermeiros, assistentes sociais, vem tomando, hoje em dia, uma importância mais acentuada, visto que algumas tarefas do mundo atual podem conduzir este profissional à perda de auto-estima, desprezo por sua profissão, absenteísmo e abandono da profissão.

Na sociedade atual, transformações complexas do trabalho aparecem como fonte geradora de tensão e sobrecarga física e psíquica, sendo que tais transformações refletem nos sistemas educativos, afetando em maior ou menor grau seu quadro docente, prejudicando relações profissionais e interpessoais, levando à deterioração crescente da qualidade de vida nos diversos âmbitos do trabalho humano.

Nesse cenário, o professor é encarregado de uma das mais difíceis tarefas que um profissional pode ter: formar o trabalhador, produtivo ao capital, ou educar o ser humano emancipado? (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003). Esta contradição é a própria marca do processo educacional sob a hegemonia do capitalismo, pois a lógica funcional deste sistema, baseada na exploração do trabalho humano é por natureza incompatível e contraditória com um processo de emancipação plena.

Sob a ótica do fordismo, que está presente mesmo nos dias atuais, o educador depara-se com dois desafios: educar o aluno para ser além de trabalhador, cidadão; ou sob a hegemonia capitalista, educar o aluno para ser um trabalhador, cidadão mínimo.

A escola, em si já é contraditória, sob o domínio capitalista, e afeta, portanto, diretamente os que trabalham nela como profissionais, pois desde o princípio, o professor trabalha sob condições sociais e históricas adversas: o pleno desempenho de seu trabalho criador da produção, transmissão e apropriação de saberes práticos é aprisionado - ainda que parcialmente, pois há o espaço da resistência - pela lógica do modo de produção, que submete, ou busca submeter toda a ação a uma funcionalidade do capital: formar o futuro profissional e criar capacidades e habilidades com a finalidade de produzir um profissional flexível, polivalente e competitivo.

Historicamente pode-se cogitar que o nascer das instituições de ensino para o povo cumpriu um caráter inicialmente pragmático, seja servindo aos interesses do capitalismo industrial ou da sociedade, ou da primeira utilizando-se a segunda como pressuposto.

O professor, submetido às exigências atuais do mercado de trabalho, pode apresentar no corpo as marcas do sofrimento, sob a forma de doenças ocupacionais relacionadas à saúde mental, sendo que o psiquismo humano é afetado pelo sentimento de impotência e desvalorização. Baixos salários, condições de trabalho precárias, burocracia, jornada de

trabalho intensa, parecem favorecer o surgimento do estresse nos educadores. Nas palavras de Codo (2002) o trabalho está diretamente ligado ao processo saúde-doença, pois, o sofrimento psíquico e a doença mental ocorrem apenas quando afeta esferas da nossa vida que são significativas, geradoras e transformadoras de significado.

A partir das reflexões deste autor, conclui-se que a relação entre o trabalho do educador e a afetividade é um ponto extremamente importante. O trabalho do professor é muito desafiador do ponto de vista psicológico, pelo fato de que se faz obrigatória à construção de uma relação de afetividade com o aluno, para que o trabalho possa ser realizado com qualidade. É por intermédio do afeto e da confiança que se dá o processo de aprendizagem, e ela deve ser buscada pelo educador. Uma das dificuldades, no entanto, que acometem os professores, se dá justamente devido a isso: o ciclo afetivo professor-aluno-professor nunca se fecha totalmente, ou seja, o investimento de energia afetiva por parte do professor não retorna na sua totalidade, dissipando-se frente a diversos fatores mediadores da relação. Por meio de um contato tácito, em que o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois.

Nesta perspectiva, o professor precisa desenvolver uma profunda sensibilidade para com o aluno, antecipando suas dificuldades. Todavia, o autor lembra que o educador faz parte do trabalhador que tem sido chamado de *care givers* (doadores de cuidado) que desenvolvem um trabalho no qual a atenção particularizada ao outro atua como diferencial entre fazer ou não fazer sua obrigação (*ibid.*, 2002).

Historicamente, o ofício docente não é um dos mais fáceis e temos vários motivos para acreditar nisso: salários baixos, condições precárias, falta de flexibilidade na administração de recursos, pouca perspectiva de progressão na carreira, trabalho ao mesmo tempo importante, exigente e sem reconhecimento adequado; poderia, assim, parecer a pior profissão que pode ser exercida por um indivíduo. Em contrapartida, para exercer esse trabalho, é necessário o melhor tipo de profissional, com o maior número de qualidades. Como enfatiza Codo (2002), tem iniciativa própria, é ousado, cria e assume a responsabilidade de suas inovações. Onipotente na medida exata, pois, ao mesmo tempo em que sabe o valor que tem enquanto educador e da importância do trabalho que realiza, é capaz de buscar e oferecer ajuda. Sabe que seu ofício é nobre, grandioso e por isso requer competência de grupo.

Com relação a este aspecto, que revela a dicotomia, o sofrimento e o prazer, é interessante atentar para o caráter marcadamente singular das instituições educacionais públicas, que conforme Brito e Athayde, (2003, p. 247) envolve conflito de valores, tanto

aqueles relativos ao trabalho educativo, quanto aos defendidos pelos grupos de trabalhadores na escola. Estes autores destacam que tais conflitos de valores se manifestam nas situações concretas de trabalho, como por exemplo “a professora que decide elaborar as apostilas para uso dos alunos, mesmo sem ser remunerada por isso; ou a merendeira que chega mais cedo na escola para que a refeição fique pronta na hora esperada”.

Dessa forma, as adversidades da profissão docente, tanto as originadas da condição contraditória da relação trabalho-educação no capitalismo, quanto àquelas relativas à condição geral do trabalhador e o confronto entre os recursos disponíveis à realização de seu trabalho, as demandas sociais e a (des) valorização de sua condição de trabalhador, passaram a afetar o cotidiano docente negativamente, ocasionando sentimentos crônicos de desânimo, de apatia e de despersonalização.

Para Codo (2002), é nesse contexto mais geral das relações de produção capitalistas que emergem doenças profissionais físicas e psíquicas com conseqüências graves para a vida dos trabalhadores. Nesse cenário, situa-se a Síndrome de *Burnout*.

Maslach & Jackson (1981) definem esta síndrome como “[...] uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas”. E ainda: “[...] o trabalhador se envolve afetivamente com seus clientes, se desgasta e, num extremo, desiste, não agüenta mais, entra em *Burnout*”. Conclui-se que *Burnout* acontece quando certos recursos pessoais são inadequados para atender às demandas ou, por falta de estratégias de enfrentamento que não propiciam os retornos esperados.

O *Burnout*, como foi chamada essa síndrome, faz com que os trabalhadores percam o sentido de suas relações com o trabalho, de forma que as coisas não apresentem mais significado e que qualquer esforço pareça ser inútil. Entendida como um conceito multidimensional, essa síndrome envolve três componentes: exaustão emocional, em que os trabalhadores sentem não poder dar mais de si no aspecto afetivo; despersonalização, gerando cinismo, desafetação e esfriamento no trato com o outro; e falta de envolvimento pessoal no trabalho, com tendência a uma “evolução negativa” no trabalho, com perda da qualidade.

O *Burnout* também pode ser entendido como um desequilíbrio na percepção individual entre esforço e conseqüência. Essa percepção é influenciada por fatores individuais, organizacionais e sociais. O trabalhador que sofre desse mal assume uma posição de frieza em relação aos clientes, não se envolvendo com seus problemas e dificuldades, o que é preocupante quando se trata da relação professor-aluno; as relações interpessoais são cortadas ou tornam-se desprovidas de calor humano e o profissional apresenta maior irritabilidade.

Ocorre, então, ansiedade, melancolia, baixa auto-estima e sentimento de exaustão física e emocional.

Outro pesquisador, com referencial internacional em estudos sobre a saúde do professor, é o espanhol José Manuel Esteve. Esteve (1999) usa o termo “mal-estar²⁹ docente para descrever efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. É uma situação aflitiva que condiciona a qualidade do trabalho do professor. Assim, efeitos negativos do seu contato com o aluno, colegas, chefias ou exigências cotidianas de tarefas pedagógicas podem imprimir no docente um visível desgaste físico e psíquico, o que leva o professor ao *Burnout*.

A respeito dos indicadores do mal-estar docente, Esteve (1999), os distingue entre fatores secundários (contextuais) e primários. Conforme a classificação de Blase (1982), os fatores primários são aqueles que incidem diretamente sobre a ação do professor em sala de aula, gerando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas. Os fatores secundários, por sua vez, são os referentes a condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. Esteve (1999), relaciona como fatores contextuais às necessidades de mudança e adaptação em curto espaço de tempo, devido às mudanças sócio-econômicas, salários e reconhecimento não compensatório e reconhecimento social, entre outros.

A partir de seu estudo, Vasconcellos (1996) fornece alguns indicadores referentes à saúde dos professores brasileiros:

1 - A Organização Internacional do Trabalho (OIT) aponta que, em termos de doença ocupacional (doença adquirida em decorrência do exercício da profissão), os professores só perdem para os mineiros, enquanto categoria profissional, incluindo-se desde alergia a giz, calos nas cordas vocais, varizes, gastrite, labirintite, reumatismo até esquizofrenia.

2 - Dados do serviço de atendimento médico e hospitalar do Estado de São Paulo indicam que a Secretaria de Educação é, em relação ao número de funcionários que possui, uma das que mais se utilizam desses serviços. No Hospital do Servidor Público de São Paulo, há toda uma ala para os professores com quadros clínicos irreversíveis como neurose e depressão; antes salas da loucura clínica – têm afastado, em média, 33 professores, por dia letivo, das salas de aula no Estado de São Paulo, segundo dados compilados pela PRODESP. Nos últimos 15 meses deram entrada 8.868 licenças médicas para tratamento de doenças mentais. Em

²⁹ Esta expressão tem sido usada para designar os efeitos permanentes de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. É o termo que tem nomeado o complexo processo no qual os professores expressam suas marcas subjetivas e corporais produzidas no processo de trabalho, suportando a custa do desgaste e sofrimento, segundo Esteve (1999) e Martinez et al (1997).

primeiro lugar vem os neuróticos (6.271), depois os que têm dificuldades de ajustamento (807), seguidos pelas vítimas de stress (599) e, finalmente, os depressivos (284).

3 – O levantamento feito nos manicômios da grande Porto Alegre, por categoria profissional, revela que os professores estão em segundo lugar (só perdendo para os bancários).

4 - A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que o professor dê no máximo 20 aulas por semana. Ele pode trabalhar mais horas, mas não em sala de aula. No Brasil de hoje, são comuns jornadas de 40 a 60 horas-aula, não sendo raro encontrar de até 70 horas Vasconcellos (1996, p. 104-105).

Carvalho (*In*. CODO e SAMPAIO, 1995, p. 128), observa que a mão-de-obra feminina sempre foi utilizada pela produção capitalista, desde os seus primórdios, tanto na manufatura como na indústria; contudo, uma boa parcela de mulheres não trabalhava como operárias, principalmente, as da pequena burguesia. “Durante as primeiras fases do capitalismo, ou eram donas-de-casa, cuidando da reprodução da força de trabalho, ou exerciam atividades cujas características assemelhavam-se às daquele papel, tais como cuidar de doentes – as enfermeiras, ou cuidar de crianças pequenas – as professoras primárias”.

Carvalho (1995) aponta sete áreas de problemas que estariam nas origens do stress do professor: ambiente escolar carente, mau comportamento dos alunos, condições de trabalho precárias, preocupações pessoais dos professores, relacionamento com pais de alunos, pressões do tempo e treinamento inadequado.

A massificação do ensino e o aumento de responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência. Os professores vêm-se frequentemente limitados pela falta do material didático necessário e de recursos para adquiri-lo.

Grossi e Bordin (1996, p. 40-41) denunciam que para o aluno a escola é uma tortura, um sacrifício, e toda a energia geralmente é posta em outros lugares. E, também para os professores, muitas vezes, o estar na sala de aula é um desprazer, um tédio, uma obrigação. O professor também quer se evadir; pois, “[...] tem sobre ele uma carga de exigências, dispositivos de poder, que não caminham na direção da vida, do prazer, do gosto, mas, sim, na direção da dor, da apatia, da rotina, do fazer sem graça e sem sentido”. Lembram ainda, que é preciso haver liberdade, espaços de luta e de conquista, de vontade de construir e de se realizar. Que o trabalho do professor possa significar prazer, gosto, entusiasmo, mais felicidade e menos sofrimento. Há de se enfrentar o medo e buscar o riso, desafiando as dificuldades.

Segundo Cavaco (in NÓVOA, 1995) a mediocridade de meios de trabalho, escolas incompletas e degradadas, material pedagógico escasso e antiquado, além de escassez de recursos financeiros – mantêm a insatisfação, generalizam o mal-estar, justificam a descrença e o abandono da profissão por muitos. A seqüência mal-estar profissional /frustração / desânimo / descrença / ceticismo / fechamento à mudança e às possibilidades de inovação pode tornar-se um ciclo vicioso a justificar a alienação e um progressivo desinvestimento.

Como já foi visto, na articulação saúde-trabalho, o autor atribui às condições de trabalho a causa para o adoecimento físico ou mental dos trabalhadores. O autor faz também, uma associação entre os elementos da organização do trabalho e o adoecimento, assinalando que aspectos tais como: a divisão do trabalho, o conteúdo das tarefas, o ritmo, as relações de poder, a responsabilidade, constituem-se em fontes laborais de tensão, provocando por sua vez, sofrimento manifestado através de: fadiga, depressão, distúrbios psicossomáticos, síndromes neuróticas, alcoolismo etc.

Lopes (1998) afirma que no campo educacional, os poucos estudos também apontam para uma relação linear entre trabalho e adoecimento. Segundo ela, desde os anos 70, pesquisas nos Estados Unidos mostram a presença de um esgotamento profissional (*burnout*) nos professores, explicado como estressante e decorrente de problemas de adaptação ao trabalho. Em sua pesquisa, algumas questões se apresentaram: as ausências ao trabalho, justificadas por adoecimento físico e mental, que, segundo a autora, estariam funcionando como saída que permitiria à mulher professora, suportar o mal-estar do trabalho pedagógico.

Os dados do Departamento de Segurança e Medicina do Trabalho (DSMT-AD), na rede municipal de Belo Horizonte, indicam que os chamados “transtornos mentais”, incluindo aí diversos diagnósticos (neuroses, psicoses, depressão, ansiedade e outros) configuram o segundo motivo para a concessão de licenças médicas dos educadores mineiros. E, de acordo com a Classificação Internacional de Doença (CID-9), a maioria dos diagnósticos dos professores com “transtorno mental”³⁰ localizavam-se em torno do código 300 (neurose histérica) com predominância da depressão como sintoma, atingindo principalmente as mulheres. Ela sinaliza que, apesar de tantas situações adversas, do discurso da queixa em relação aos alunos e aos baixos salários, do mal-estar do campo pedagógico, as mulheres permanecem no magistério, ainda que adoecendo, como forma de suportá-lo.

³⁰ A respeito da questão do adoecimento dos professores, mais especificamente em relação às doenças mentais dos docentes da rede municipal de ensino em Belo Horizonte, recomenda-se a dissertação de mestrado de Diniz (1997) intitulada “A mulher professora em desvio de função por transtorno mental”. O comentário desta pesquisa encontra-se resumidamente no capítulo V destinado ao esboço de estudos em saúde mental.

Durante as observações do trabalho e nos inquéritos com a equipe administrativa constatou-se que aproximadamente 10% do professorado encontra-se afastado de suas atribuições funcionais, confirmando os dados apontados anteriormente. O quadro docente da escola pesquisada possui 13 professores “readaptados”.³¹ Trata-se de um número considerável, tendo em vista que destes, sete estão nesta condição, por motivos de “depressão”, e os demais professores o diagnóstico acusa problemas “circulatórios” e “ósseo-articulares”. Convém lembrar ainda, que todos os professores nesta condição são do sexo feminino e exerceram a docência aproximadamente 20 anos (exclusivamente) nas séries iniciais, cuja carga horária efetiva gira em torno de 40 horas semanais.

No levantamento realizado por Carvalho (*In*. CODO e SAMPAIO, 1995) na Divisão de Assistência ao Servidor (DIAS) e no setor de Serviço Social da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), os autores citam inquietantes revelações sobre a saúde mental dos professores. Os professores que haviam solicitado readaptação de função, por motivo de saúde e de problemas diagnosticados, ocupavam o primeiro lugar, os distúrbios de voz (39,3%), vindo a seguir, os transtornos mentais – neuroses e psicoses (20,3%) e em terceiro lugar, os problemas alérgicos (18,9%).

Recentemente Bianchini (2007) publicou no jornal Diário Catarinense que dentre os 15 órgãos do Estado de Santa Catarina, as Secretarias da Educação, da Saúde e da Segurança Pública são as que apresentam maior número de afastamentos de funcionários para tratamento de saúde. Em 2006, os três órgãos do Estado responderam por mais de 88% das ausências de servidores públicos por motivos de doenças em Santa Catarina.

De acordo com levantamento da Secretaria da Administração, os problemas mais comuns são os psicológico-psiquiátricos, os circulatórios e os ósseo-articulares. Somente na Secretaria da Educação o total de dias úteis não-trabalhados (devido às patologias) no ano passado, foi de 351.060 ausências entre um contingente de 40.492 funcionários ativos³². O índice percentual, denominado absenteísmo é da ordem de 3,58%.

Conforme o articulista do referido jornal Fábio Bianchini (2007), a gerente de saúde ocupacional da Secretaria da Administração Iara Pinos declarou que o funcionário, mesmo distante das condições adequadas, comparece ao trabalho para não perder abonos e gratificações. Além de prejudicar seu rendimento, ele retarda o tratamento a alguma patologia que mais tarde poderá aparecer, só que mais grave e ocasionando afastamentos muito maiores

³¹ A readaptação funcional (de acordo com a Legislação Básica do Magistério Público do Estado de Santa Catarina), é concedida quando ocorrer modificação do estado físico ou das condições de saúde do funcionário, que aconselhe o seu aproveitamento em atribuições diferentes, compatíveis com a sua condição funcional.

³² Não inclui funcionários com contrato regido pela CLT.

ou até permanentes do serviço, salienta. Ainda que os índices sejam considerados normais pelos profissionais do Estado, eles concordam que a prevenção de patologias é menos onerosa aos cofres públicos e, principalmente, à qualidade dos serviços prestados, do que o afastamento do servidor.

Em contrapartida, o SINTE-SC (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina) refere-se à prevenção defendendo o seguinte *slogan*: “Não basta remediar. É preciso prevenir. Vamos todos lutar por nossos direitos: trabalhar sim, adoecer não”.

Ainda de acordo com o referido sindicato, no ano de 2005 foram registradas 18.449 licenças-saúde entre os docentes, em 2006, até o mês de setembro já ocorreram 11.448 licenças-saúde, o que demonstra um acréscimo considerável. Constatou-se ainda que as doenças mais comuns são: transtornos mentais e comportamentais 40%; doenças do aparelho osteomuscular 28%; aparelho circulatório 14% lesões e envenenamento 8%; e outras patologias 10%³³.

Segundo Esteve (1999) o fenômeno do mal-estar docente é, em verdade, internacional. Ainda quando se usa o termo “mal-estar”, sabe-se que algo não vai bem, afirmando que a inibição e o absenteísmo aparecem como a reação mais freqüente para eliminar a tensão.

A partir da pesquisa documental efetuada na escola acerca desses afastamentos, foram identificadas 397 dias de falta ao trabalho, acrescidas de 16 licenças de 30 dias para tratamento de saúde correspondendo a mais 480 ausências. Se considerar que o ano letivo possui 200 dias, esses dados contabilizam um contingente de 877 faltas em 2006, suplantando a média de 4 faltas diárias ao trabalho do conjunto do professorado, conforme já foi constatado no capítulo anterior. Para efeito de comparação o índice de absenteísmo identificado na escola pesquisada atingiu a marca de 4,87%, superando o indicador de 3,58% atribuído aos professores catarinenses da pesquisa anteriormente citada.

Um outro aspecto associado ao absenteísmo docente refere-se à freqüência com que os professores *seniores* recorrem aos pedidos de licença médica, ou simplesmente, à ausência da escola, por períodos curtos ou não, marcando sobremaneira os que estão no final da carreira.

De acordo com (FARBER, 1991, *apud* CODO, 2002), nos Estados Unidos, o abandono da atividade docente já se tornou um fenômeno preocupante. Assim, a “atitude”, de acordo com algumas definições, representaria um estado mental ou processos organizados a partir da experiência e que influenciam o comportamento.

³³ Esses dados foram obtidos com a Secretária de Políticas Sociais do SINTE/SC, Ione Rita Luvison Frasson, por meio de fax.

No caso de satisfação e comprometimento trata-se de atitudes, fruto de condições vividas e percebidas pelo trabalhador, que perigosamente podem estar colocando os professores na porta de saída da escola. Esse dois aspectos subjetivos do trabalho (satisfação e comprometimento), os quais ocorrem em relação ao sujeito, são atitudes do trabalhador perante aspectos do trabalho e da organização: condições de materiais, salário, relações interpessoais, hierarquia, benefícios etc. A tabela 7 demonstra o resumo das respostas obtidas por intermédio do inventário DIT.

Tabela 7: Comprometimento e Satisfação

Atitude frente ao trabalho	Total	discordo		sem opinião	concordo		
		Resp	%	Resp	%	Resp	%
Comprometimento							
2 - Eu me sinto orgulhoso de dizer às pessoas que sou parte da escola.	90	12	13,33	12	13,33	66	73,33
14 - Procuo defender a escola onde trabalho quando ela é criticada.	90	8	8,89	10	11,11	72	80,00
35 - Estou contente por ter escolhido esta escola para atuar.	90	15	16,67	9	10,00	66	73,33
56 - Eu me interesso pelo destino desta escola.	90	8	8,89	2	2,22	80	88,89
Total de respostas	360	43	11,94	33	9,17	284	78,89
Percentil			10,75		8,25		71,00
Satisfação							
1 - Quaisquer que sejam os problemas do meu trabalho, estou satisfeito com minha escolha.	90	21	23,33	15	16,67	54	60,00
12 - Em geral, estou satisfeito com o meu emprego atual.	90	15	16,67	13	14,44	62	68,89
23 - Eu me arrependo de ter escolhido esta profissão.	90	56	62,22	9	10,00	25	27,78
48 - Se eu pudesse, mudaria de emprego.	90	53	58,89	6	6,67	31	34,44
Total de respostas	360	145	40,28	43	11,94	172	47,78
Percentil			36,25		10,75		43,00

O resultado obtido neste desdobramento da escala corrobora com a afirmação de Codo (2002) ao descobrir em suas pesquisas que aproximadamente 90% dos trabalhadores em educação estão muito satisfeitos e comprometidos com o seu trabalho.

No que se refere subescala Atitude Frente ao Trabalho, o percentil obtido de concordância com as afirmações, em seu desdobramento *Comprometimento* é de 78,89%. Em relação ao percentil referente à *Satisfação*, também apresentado na Tabela 7 é de 47,78%. De

acordo com a análise correlacional não há indicativo de incidência para o processo de *burnout* nestas variáveis. Isto significa que, para baixa realização pessoal no trabalho, o indicador de incidência positiva para *burnout* deve encontrar-se no 'baixo' quando comparado à tabela normativa (baixo ≤ 30). Sendo assim, o percentil obtido nesta análise (71% e 43%) não é representativo.

Por outro lado, ao analisar a questão número 48 do Instrumento DIT “Se eu pudesse mudaria de emprego”, 34,44% dos professores afirmaram que concordam, ou seja, os dados representam um número bastante expressivo de professores que, de certa forma sofrem, mas continuam presentes. Fizeram uma desistência simbólica como diria Codo (2002). Chega-se ao último grau de esgotamento quando os professores se sentem afetados em sua saúde física ou mental, em decorrência das tensões e contradições acumuladas em sua prática profissional.

Problemas dessa natureza também foram identificados durante o período de observação e nos inquéritos realizados com a equipe administrativa da escola. As queixas mais frequentes percebidas no trabalho dos professores versam sobre vários aspectos contextuais em que suas falas atestam: intensificação do trabalho; várias jornadas de trabalho assumidas; condições materiais oferecidas; dificuldades para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas; suporte técnico insuficiente; mudança no perfil do aluno; elevado número de alunos por turma; defasagem salarial; falta de reconhecimento do trabalho; escassez de tempo para preparação das aulas e participação em cursos entre outros de natureza objetiva e subjetiva.

A esse respeito, deve-se considerar ainda, que as dificuldades docentes extrapolam os limites da escola, do conjunto do quadro de trabalho e dos tempos docentes, em função das exigências conferidas ao professor, aparte de sua carga horária. Além das turmas, deve planejar, reciclar-se, avaliar, orientar alunos e atender aos pais. Também deve participar de atividades extra-escolares, participar de reuniões, cursos, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de diários de classe, entre outros afazeres.

Com isso, se estabelece uma tendência ao trabalho individualista, que não permite ao professor confrontar e transformar os aspectos estruturais de seu trabalho. A partir desse enfoque, Hargreaves (1998) afirma que o tempo é um elemento importante na estruturação do trabalho dos professores. É algo mais que uma simples contingência da organização, é uma condição excepcional em que uma maior quantidade de tempo fora da sala de aula proporciona ao professor seu desenvolvimento pedagógico específico. É um antídoto como diria o autor.

Caso contrário, essa intensificação do fazer docente lhe ocasiona conflitos, pois, ao ter que arcar com essa sobrecarga percebe reduzido seu tempo disponível para estudos individuais ou em grupo, participação de cursos ou outros recursos que possam contribuir para a sua qualificação, favorecer seu desenvolvimento e sua realização profissional.

De qualquer forma, fica evidente que não só na natureza do trabalho do professor, bem como no contexto em que exerce suas funções, existem diversos fatores preditores de mal-estar e se persistentes, podem levar à síndrome de *burnout*.

Um aspecto dado que merece destaque, refere-se à relação entre as atitudes - (des)comprometimento e (in)satisfação, constante na Tabela 8 e 9, de acordo com o tempo na docência.

Tabela 8: Frequência de comprometimento pelo tempo de função

Magistério	Comprometimento			
	Discordo	Sem opinião	Concordo	Total
Juniores	8,06	4,17	37,79	50,01
Mediadores	0,28	0,28	15,00	15,55
Seniores	3,61	4,72	26,11	34,44
Total	11,95	9,17	78,89	100,00

Tabela 9: Frequência de satisfação pelo tempo de função

Magistério	Satisfação			
	Discordo	Sem opinião	Concordo	Total
Juniores	21,67	5,00	23,34	50,01
Mediadores	4,44	2,22	8,88	15,55
Seniores	14,17	4,73	15,56	34,44
Total	40,28	11,95	47,78	100,00

Fenômenos de várias ordens podem estar ocorrendo para que se obtenha esta conformação dos dados. Diferentemente da tabela 6, estas duas últimas apresentam os resultados evidenciando-os com o tempo de atuação do educador.

Observa-se que a maior concentração de profissionais descomprometidos (8,06%) e insatisfeitos (21,67%), encontra-se nos primeiros anos na docência, caindo constantemente com o passar do tempo.

Ainda que não há consenso na literatura na associação entre *burnout* e tais atitudes negativas do trabalhador, estas por sua vez, marcam os que estão no começo da carreira. Muito embora Codo (2002) adverte que *Burnout* atinge também os profissionais com mais

tempo de atuação. Desses (seniores), 14,17% representam um grupo significativo de profissionais que estão demonstrando atitudes desfavoráveis no trabalho, contudo, reiteram o comprometimento com a escola, como segue:

“Quando eu ingressei no magistério o professor era valorizado. Hoje não é valorizado nem pelos alunos, nem pelos pais, nem pelo governo. Mesmo assim, sinto-me realizada na profissão, por mais que eu reclame, às vezes, eu sempre defendi a escola em todos os aspectos. É o lugar que eu escolhi para trabalhar até me aposentar”.

“Apesar das dificuldades que enfrentamos dia-a-dia com aluno, direção, pai de aluno e muitas vezes, com falta de material didático, até falta de material do próprio aluno. Passamos por cima de tudo isso, procurando sempre alguma forma de trabalhar, pesquisando e assim descobrindo cada um seu jeito de trabalhar. Também porque aqui as pessoas são muito acolhedoras e solidárias, a gente sabe que sempre pode contar com elas”. SE16

“Sou professora por opção e pelo fato de gostar de trabalhar com pessoas, eu vi no magistério a possibilidade de realizar uma relação mais próxima com as pessoas e por acreditar na educação. Eu não me vejo em outra profissão. Sou feliz com o que eu faço embora passe por inúmeros problemas”. SE3

“O apoio pedagógico é uma dificuldade e material didático então, nem se fala, nunca tem nada. Outra dificuldade é a falta de interesse dos alunos. Eles vêm para a escola porque o pai manda, O governo cada vez que muda, perde-se a continuidade com o governo anterior e começam novamente, tudo diferente. Mas todos eles, não investem adequadamente na educação”. JU4

Nota-se que, a exemplo da questão número 2 para *comprometimento* (Tabela 7), esses professores (juniores) discordam quando questionados: “Eu me sinto orgulhoso de dizer às outras pessoas que sou parte da instituição na qual trabalho?”. O mesmo ocorre em relação à *satisfação* referente à questão número 1, por exemplo: “Quaisquer que sejam os problemas do meu trabalho, estou satisfeito com a minha escolha”.

Neste aspecto, significa afirmar que quase a metade dos professores *juniores* estão insatisfeitos. Em contrapartida, nas discussões nos grupos focais foi muito comum ouvir dos professores juniores e mediadores que *“apesar de todas as circunstâncias, sente-se feliz e realizado na profissão”*. Esse sentimento, portanto, não ficou expresso nos depoimentos dos professores mais experientes – seniores. Pelo contrário.

Entre os professores mediadores (a exemplo dos juniores), esse aspecto também foi uma recorrente nas discussões, conforme suas falas assinalam: *“Eu gosto muito do meu trabalho, não me vejo fazendo outra coisa” ME4*. *“Fico muito feliz e realizada, pois valorizaram muito meu trabalho” ME12*.

“Se eu pensasse no aspecto financeiro e em todas as questões negativas que permeiam a educação, já teria desistido, mesmo assim, estou muito satisfeita com a profissão que escolhi. Eu continuo pelo aprendizado adquirido, pelo que o trabalho promove, do aprendizado, da pesquisa e mesmo sem tempo, nesta profissão estamos sempre aprendendo”. ME5

A deteriorização, a crise que atingiu o ofício de educar/ensinar, o rebaixamento salarial e de *status* sofrido pela categoria pode estar atingindo diferentemente os mais antigos e os mais jovens professores, os quais, independente do tempo de atuação, ressentem as condições tão adversas que enfrentam cotidianamente.

6 SÍNTESE DOS PONTOS DEMARCADORES

O trabalho de análise foi construído ao longo do processo, passando por várias alterações, que não necessitam de descrição detalhada, mas devem, ao menos, ser apontadas. Era necessário reduzir ainda mais os dados sintetizados no Relatório de Campo (anexo G), para poder comparar, contrastar e associar. No entanto, minha preocupação, como a de outros investigadores (HUBERMAN, 1993; MIGUEL, 1996), era a de tratar o material coletado de forma o mais rigorosa e sistemática possível, não subtraindo, porém, a riqueza e a diversidade das informações.

Era preciso olhar o coletivo...

Nesta perspectiva, a síntese constituiu um instrumento de compilação de dados (Quadro 5) – processo fundamental para a análise, para tanto, as transcrições provenientes das discussões suscitadas nos grupos focais foram organizadas de acordo com os três grupos de professores: juniores, mediadores e seniores. Ressalta-se que este quadro permitiu gerar análises intra e inter grupos.

Esta superposição possibilitou a organização de um quadro demonstrando, fragmentos dessas verbalizações com a intenção de evidenciar os pontos demarcadores – convergentes e divergentes próprios às temporalidades da docência, atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, assim como, estabelecer relações entre as implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores.

Quadro 5: Verbalizações e implicações predominantes por tempo de atuação

INTRA GRUPO: JUNIORES	
VERBALIZAÇÕES	IMPLICAÇÕES
JU1 – Apesar de todas as circunstâncias, sente-se feliz e realizado na profissão.	1.1 Satisfação no trabalho.
JU2 – Trabalha no ‘ponteiro do relógio’. Sente-se muito exausto. Seu tempo é muito ‘engessado’, ‘não cabe’. A cada dia torna-se mais dependente do tempo.	2.1 Centralidade do tempo no trabalho. 2.2 Intensificação do tempo.
JU3 – O dia lhe parece ‘hipercorrido’. O tempo passa muito rápido, se abrevia. O tempo pessoal acaba entrando no tempo profissional.	3.1 Adjetivação do tempo (hipercorrido, rápido, abreviado). 3.2 Dificuldade de articulação do tempo pessoal e profissional.
JU4 – Queixas em relação à falta de apoio pedagógico, escassez de material didático e a falta de interesse dos alunos, uma vez que “eles vêm para a escola porque o pai manda”. Falta de investimento do governo na educação.	4.1 Ressente a falta de: - apoio pedagógico; - material didático; - interesse dos alunos; - investimento por parte do governo.

<p>JU5 – Sente-se compromissada com a educação, sem discriminar nenhum aluno. Preocupa-se com o rendimento dos alunos, apesar de todas as dificuldades materiais da escola.</p>	<p>5.1 Comprometimento com a aprendizagem dos alunos. 5.2 Dificuldade de recursos.</p>
<p>JU6 – No primeiro ano de atuação sofreu muito. Assume o máximo de aulas devido o salário, não sobrando nenhuma hora-atividade para corrigir, estudar e preparar as aulas.</p>	<p>6.1 Dificuldades no início da carreira. 6.2 Abre mão do “tempo de preparação” devido ao salário.</p>
<p>JU7 – O tempo profissional consome o seu tempo pessoal. Mulher (professora), assume várias jornadas: em casa, no trabalho e na igreja. Falta tempo para a família.</p>	<p>7.1 Pressão do tempo. 7.2 Implicações de gênero devido às atribuições domésticas. 7.3 Dilatação do tempo de dedicação à família, em função das diversas jornadas assumidas.</p>
<p>JU8 – O tempo destinado à hora-atividade junto com outros professores é insuficiente. Devido às dificuldades financeiras assume todas as aulas, não sobrando nenhuma para a preparação das tarefas.</p>	<p>8.1 Falta tempo para o professor. 8.2 Dificuldades financeiras repercute no tempo de preparação das aulas.</p>
<p>JU9 – Para conseguir ganhar um salário digno trabalha com carga cheia, tendo que sacrificar esse tempo para preparação das aulas. Mas a consequência maior da falta de tempo que eu sinto é em relação ao lazer.</p>	<p>9.1 Intensificação do tempo. 9.2 Sem tempo para o lazer.</p>
<p>JU10 – Trabalha em várias escolas, períodos, turmas e disciplinas diferentes no ensino fundamental e médio. O tempo é muito corrido e ainda faz faculdade à noite, tendo que sacrificar o tempo com a família para poder dar conta.</p>	<p>10.1 Intensificação do tempo. 10.2 Tempo corrido. 10.3 Sacrifica o tempo com a família.</p>
<p>JU11 – O tempo do professor se confunde com o tempo da escola, o tempo para a família e de recreação. Quando acaba o tempo da escola começam outros. Nunca consegue se desligar.</p>	<p>11.1 Dificuldade de articulação do tempo com outras dimensões da vida. 11.2 Não se desliga. 11.3 Pressão do tempo.</p>
<p>JU12 – A maior dificuldade refere-se ao tempo, pois leciona uma disciplina na qual não é habilitada. Isso exige mais tempo, esforço o planejamento das aulas, ficando sem tempo para o lazer, devido à dedicação de tempo na confecção de material didático e preparação das aulas.</p>	<p>12.1 Esforço mental 12.2 Sem tempo para o lazer 12.3 Tempos invisíveis</p>
<p>JU13 –Privilegia a sobrevivência para poder receber um salário que dê para viver. Em compensação, sempre acaba sacrificando alguém ou alguma coisa.</p>	<p>13.1 Sacrifica o tempo com a família devido o salário.</p>
<p>JU14 – Exerce a docência aproximadamente dez anos e mesmo sendo habilitada, está sempre estudando, aprendendo, que por sua vez, toma muito seu tempo. Embora não seja remunerado, considera o seu esforço uma responsabilidade inerente à profissão.</p>	<p>14.1 Dedicação e esforço mental.</p>
<p>JU15 – A falta de professores é um problema sério na escola, está afetando a disciplina dos alunos, que</p>	<p>15.1 Absenteísmo docente</p>

fazem muito barulho e, às vezes, traz problemas em relação aos pais, que cobram da direção essa falta de aula.	
JU16 – Ficou com a tarefa de elaboração do horário dos professores. Cada um defende os seus interesses, só que o horário tem que ser negociado, então aparecem os conflitos entre os colegas.	16.1 Horários: motivo de interesses e disputas e desentendimentos.
JU17: Possui uma jornada de trabalho de 60 horas, mas pretende reduzi-la, porque está cansada e preciso se cuidar. Precisa praticar esporte e arranjar tempo para o lazer, pois não quer adiar mais.	17.1 Jornada de trabalho excessiva. 17.2 demonstra cansaço. 17.3 Falta tempo para a prática de esporte e lazer.

INTRA GRUPO: MEDIADORES	
VERBALIZAÇÕES	IMPLICAÇÕES
ME1 – Frustra-se por não ter tempo de completar suas tarefas diárias, na escola e fora dela. A correria do seu dia-a-dia é angustiante, estressante, por não conseguir conciliar o tempo do trabalho e o tempo da família. Exerce um trabalho cansativo.	1.1 Intensificação do tempo. 1.2 Incompatibilidade entre os tempos (trabalho/família). 1.3 Trabalho cansativo.
ME2 – Trabalha continuamente na escola e em casa, para dar conta das 16 turmas que assumiu, pois se trata de um volume muito grande de material para revisar, corrigir, além do mais, no final do bimestre tem que entregar as notas na secretaria. Lamenta a falta de tempo para dedicar-se à família.	2.1 Intensificação do tempo. 2.2 Pressão do tempo. 2.3 Tempo falta.
ME3 – Tudo na sua vida depende do horário da escola que é inflexível, cronometrado. Então esquematiza sua vida de acordo com o tempo da escola.	3.1 Centralidade do tempo no trabalho docente. 3.2 Tempo cronometrado.
ME4 – Não se imagina fazendo outra coisa, apesar das dificuldades enfrentadas cotidianamente. Aqui as pessoas são muito acolhedoras e solidárias, podendo contar com elas sempre.	4.1 Valorização das relações interpessoais.
ME5 – Se considerasse o aspecto financeiro e todas as questões negativas que permeiam a educação, já teria desistido, mesmo assim, encontra-se satisfeita com a profissão escolhida.	5.1 Ressalta o aspecto financeiro. 5.2 Satisfação no trabalho.
ME6 – A maior dificuldade na escola é a falta de material didático.	6.1 Evidencia a falta de material didático.
ME7 – Devido à falta de livros e material didático, trabalha com fotocópias e elabora apostilas para os alunos, pois valoriza muito o “tempo qualidade” na aprendizagem.	7.1 Valorização do “tempo qualidade”. 7.2 Tempos invisíveis.
ME8 – As faltas no trabalho são sempre por motivos de saúde.	8.1 Absenteísmo docente.
ME9 – Gasta muito tempo elaborando material didático para os alunos.	9.1 Tempos invisíveis

ME10 – Meu tempo pessoal está anulado, engessado. O tempo que tem usa com os filhos. Quando está em casa fica á disposição deles.	10.1 Equidade entre o tempo pessoal e profissional. 10.2 Tempo ‘anulado’, ‘engessado’.
ME11 – Teria que organizar melhor a hora-atividade, porque está tudo muito isolado, esse tempo que dispõem fora da sala de aula deveria ser distribuído de forma coletiva. Aspiram tempos coletivos para trocar informações, partilhar dúvidas e dividir conhecimento coletivamente.	11.1 Os professores carecem de tempos coletivos.
ME12 – Esta satisfeita com sua carreira e sente-se valorizada profissionalmente, apesar da falta de material didático.	12.1 Demonstra satisfação no trabalho. 12.2 Falta material didático.
ME13 – Na escola não se importam com o “tempo qualidade” do professor, que já é bem escasso.	13.1 Desvalorização do “tempo qualidade”.
ME14 – É preciso mais incentivo ao professor por parte da administração da escola. Do contrário, trabalha-se melhor e muito mais satisfeito. Esta escola teria que rever as formas de valorização profissional. Gostaria de fazer mestrado, porém, não vale a pena porque não recebemos nenhum incentivo para tal.	14.1 Falta incentivo e valorização profissional.
ME15 – Não possui hora-atividade porque o horário é todo tomado. Há muito tempo não disponibiliza desse tempo. Apesar de cansativo, sempre que pode assume todas as aulas por necessidade. Afastou-se da sala de aula por motivos de saúde. Devido à carga horária excessiva que costuma cumprir, apareceu uma depressão, causada por esse ritmo tão intenso do seu trabalho.	15.1 Comprometimento à saúde devido à intensificação do tempo no trabalho.
ME16 – Trabalha 19 anos como professora e só agora conseguiu comprar um carro velho. E o pior é que os alunos percebem que o professor está cada vez mais empobrecido.	16.1 Proletarização do trabalho docente.
ME17 – No período de férias sente-se aliviada do mal-estar e da tensão da escola. O professor lida com muita gente, muito barulho, o tempo todo e assim, há probabilidade de adoecer num ambiente desses.	17.1 Tensionamento dos tempos. 17.2 Mal-estar docente
ME18 – A falta de material didático é um grave problema na escola. Consegue estabelecer um bom relacionamento com os alunos, mas sente-se acomodada.	18.1 Escassez de material didático. 18.2 Relacionamento professor/aluno.
ME19 – O tempo livre disponibilizado, fora da sala de aula, nunca é suficiente face o número de atividades a cumprir.	19.1 Pouco tempo de preparação.
ME20 – É preciso buscar novas possibilidades de organização do tempo para o professor se juntar com os colegas para discutir, refletir e encontrar alternativas de trabalho em sala de aula, que facilite a sua atuação.	20.1 Reivindicação de tempos coletivos para o professor.

INTRA GRUPO: SENIORES	
VERBALIZAÇÕES	IMPLICAÇÕES
SE1 – É muito difícil equacionar o tempo da escola e da família, trabalha em duas escolas, ainda tem o partido político. Precisa de mais tempo para todas as suas ocupações diárias. Um tempo acaba afetando outro tempo.	1.1 Dificuldade de equacionar o “tempo ocupação”.
SE2 – Vive em função do tempo, que é muito corrido e curto. Na escola, tem hora marcada pra tudo, que acaba repercutindo na vida também. Tudo tem ‘hora de’. É muita coisa para fazer e pouco tempo para executar.	2.1 Centralidade e pressão do tempo.
SE3 – É feliz no trabalho, embora passe por inúmeros problemas. Está se tratando de depressão. Dedicar-se muito para poder fazer um bom trabalho com 19 turmas do ensino médio. Tem que se preparar bem pra poder ensinar direito, mas dificilmente possui tempo para isso.	3.1 Atribui as causas do seu estado de saúde ao esforço mental exercido no trabalho.
SE4 – Na escola falta muita coisa, as condições materiais são precárias, além da falta de materiais didáticos, faltam verbas até para comida. Não tem nada mais além de um quadro negro e giz, uma biblioteca defasada e um laboratório de informática que não funciona.	4.1 Precariedade das condições materiais da escola.
SE5 – Um professor que trabalha 60 horas ou mesmo 40 horas cheias não tem hora-atividade, ficando impedido de fazer mais leituras, de preparar adequadamente suas aulas, de participar de cursos de capacitação e de formação continuada. Professor precisa de tempo livre para se dedicar às coisas e às pessoas importantes da sua vida.	5.1 Intensificação do tempo
SE6 – Normalmente, a hora-atividade é usada para chegar a tempo na outra escola, para ir ao supermercado, ou passar no banco, porque nem sempre tem outro momento. Essas ‘horas trabalho’ se misturam com as horas pessoais.	6.1 Pressão do tempo
SE7 – Tem a sensação de que sempre fica devendo atenção para a família, em função da extensão da jornada de trabalho para além da escola, achando que só conseguirá isso, quando se aposentar.	7.1 Lamenta os tempos roubados com a família pelo excesso de atividades a cumprir.
SE8 – Trabalha 70 horas. Mas vai reduzir a carga horária, está cansada, e doente, precisando se cuidar. Valoriza o seu trabalho. Esse ano obteve o 2º lugar no ENEM, com cinco alunos gabaritando na prova de Química. Sente-se orgulhosa, satisfeita e realizada, com o êxito dos alunos.	8.1 Carga horária excessiva. 8.2 Preocupação com a saúde. 8.3 Valorização do trabalho e orgulho com o sucesso dos alunos.
SE9 – Afastou-se da sala de aula devido a uma ‘tendinite’. Sente-se muito insatisfeita e gostaria de se aposentar, porém, não tem idade. Afirma estar decepcionada e frustrada com o quadro atual em que se encontra a escola e a educação de modo geral. E confessa: “não pertencço mais a esta profissão”.	9.1 Apresenta problemas de saúde (tendinite) e sentimentos de insatisfação.
SE10 – Nunca consegue fazer nada na escola por não existir um espaço adequado para trabalhar individualmente e muito menos de forma coletiva, no sentido de compartilhar suas dúvidas e até angústias com outros professores. Na escola é tudo muito complicado: o computador não funciona, para conseguir algum material	10.1 Tempo falta, tempos coletivos para o professor. 10.2 Condições de trabalho inadequadas.

tem que perguntar para várias pessoas e perde-se muito tempo com isso, não tem <i>Internet</i> , tem muito barulho, etc.	
SE11 – Fazer horário é desgastante, ninguém quer saber de fazer. É uma dificuldade, porque isso envolve muitos interesses: professor que trabalha em várias escolas, que só pode chegar na segunda aula, ou sair antes porque tem faculdade... Mas o critério da escola sempre foi priorizar os que têm mais tempo de serviço na escola.	11.1 Horários: um campo de disputas.
SE12 – Estava passando por dificuldades em casa, uma sobrecarga muito grande nas costas, não conseguia fazer mais nada direito, entrando em depressão. Chegou a trabalhar 60 horas em três escolas diferentes. Para conseguir mudar e voltar ao trabalho mudou de atitude e decidiu não levar mais nada pra casa porque vivia sobrecarregada.	12.1 Sobrecarga de trabalho 12.2 Histórico de depressão
SE13 – Se pudesse mudaria de profissão. Aguarda ansiosamente a aposentadoria. Afastou-se da sala de aula por estar se recuperando de uma depressão e estresse.	13.1 Insatisfação no trabalho 13.2 Apresenta histórico de depressão
SE14 – Foi combinado entre os professores pontualidade no horário de saída dos alunos, mas alguns não cumpriram esse acordo.	14.1 Transgressão dos horários.
SE15 – No magistério é assim, quanto mais ‘ligado’, melhor será o seu trabalho. Tem que ter compromisso tem que estudar, ler e se aperfeiçoar o tempo todo, se dedicar mesmo. Trabalha o tempo todo em função da escola, pois nunca consegue encerrar seu labor na escola.	15.1 Reitera o compromisso com seu trabalho.
SE16 – Quando ingressou no magistério o professor era valorizado. Hoje não são valorizados por alunos, por pais e pelo governo. Mesmo assim, sente-se realizada na profissão e sempre defende a escola em todos os aspectos, sendo o lugar que escolheu para trabalhar até se aposentar.	16.1 Comprometimento com a escola. 16.2 Ressente a falta de valorização do professor. 16.3 Sentimento nostálgico em relação à valorização da escola e do professor.
SE17– Procura fazer tudo que é preciso na escola. Quando tem prova já vai corrigindo, para não sobrecarregar. Chega em casa muito cansada sem vontade de sair por causa do cansaço. Toma alguns cuidados para não adoecer novamente.	17.1 Alegação de cansaço. 17.2 Possui histórico de depressão.
SE18 – Sua vida é muito corrida, tem hora que está comendo e corrigindo. Tempo para o lazer é muito raro, apesar de precisar de um momento de descanso, tem que preparar as aulas. Confessa estar no seu limite, e que às vezes tem medo de entrar em depressão novamente.	18.1 Pressão do tempo 18.2 Sem tempo de lazer 18.3 Histórico de depressão
SE19 – Foi professora em uma escola multisseriada. Era mais fácil, havia menos alunos e a professora era valorizada pela comunidade, mas hoje não vê assim. Hoje se o aluno não demonstra interesse, não aprende, não faz as tarefas, ou é faltoso, sempre sobra para a escola e para os professores. Sem contar o descaso da família para com a escola.	19.1 Sentimento nostálgico em relação à valorização da escola e do professor. 19.2 Falta de interesse dos alunos. 19.3 Omissão dos pais. 19.4 Responsabilidade pelo fracasso dos alunos é atribuída à escola e aos professores.

6.1 Apreciação analítica intra grupo

6.1.1 Juniores: uma nova geração

Os professores juniores que participaram das discussões dos grupos focais tinham entre 20 e 30 anos, como pode ser observado na Tabela 2, os quais representam 33,33% da população investigada. Este grupo é constituído pelos primeiros anos – período exploratório da nova condição de trabalho, isto é, quando os professores iniciam a carreira como substitutos e/ou efetivos, responsáveis por uma ou mais turmas de alunos, disciplinas, turnos e níveis de ensino.

Com referência ao Quadro 7, evidenciaram-se o anseio pela docência, a satisfação e comprometimento pela escola na qual se vinculam. Mas a aparente constância nas suas trajetórias, não significa ausência de questões problemas enfrentados. Aproximadamente 10% desses professores são casados, alguns com filhos. Buscam a conciliação entre a vida familiar e os desafios de assumir, em função dos baixos salários (próprio aos professores ingressantes), uma jornada de trabalho excessiva para poder suprir suas necessidades, tendo que sacrificar o tempo com a família.

Enfrentam os conflitos inerentes às temporalidades docentes ao adentrarem o ensino dividindo suas preocupações entre o tempo pessoal e profissional, ante a diversidade de papéis - profissional, doméstico e materno.

Ressentem a falta de tempo para o professor, o que demanda mais tempo, dedicação e esforço mental na execução de inúmeras atividades na sua rotina diária, tendo frequentemente que abrir mão do tempo de preparação devido à pressão, intensificação e tensionamento dos tempos que se diluem para outras dimensões da vida social. Lamentam ainda, a falta de suporte técnico-pedagógico, a falta de material didático e os poucos investimentos do governo, além do desinteresse por parte dos alunos, embora demonstrem compromisso com a aprendizagem.

Ao que tudo indica, a fase inicial abrangeu o período de tempo durante o qual os professores juniores sobreviveram ao “choque do real”, ao se confrontarem com as dificuldades intrínsecas do seu labor. Mesmo em meio a uma dinâmica acelerada, dividindo-se entre a vida na docência e a vida pessoal, foram sobrevivendo às tarefas, por vezes desmesuradas ou desgastantes.

Serão, todas essas, características específicas das novas gerações de professores? Constituirão elas a marca de um novo profissional? As situações vivenciadas pelos professores mediadores se mostrarão diferentes dessas relatadas pelos juniores? Que aspectos diferenciam e aproximam essas duas gerações?

6.1.2 Mediadores: os anos intermediários

Com idade que varia entre 31 e 40 anos, os mediadores concentravam-se na faixa dos 35 anos (26,67%). Anos intermediários aqui entendidos como o período situado entre o 11º e o 20º ano de experiência docente.

A valorização e reconhecimento sentidos por uma parte desses sujeitos, exceto o do professor ME14, denuncia que ‘ainda há falta de incentivo e valorização profissional’. Diferentemente dos juniores, os mediadores não aspiravam apenas tempo individual para si, mas reivindicavam “tempos coletivos”.

Nesta perspectiva, partindo da concepção de sociedade na qual o trabalho como produção social e coletiva, tenha posição central, devemos nos sentir necessários aos outros, todo o tempo. Porém, na sociedade capitalista isso não é possível, dado as desigualdades que ocorrem em diversas esferas, como na relação de desigualdade econômica e social.

No modelo do capitalismo, Sennett (2004) assegura que essa impossibilidade é acentuada devido à indiferença, ou na maneira como os funcionários são contingentes às empresas, ou ainda com respeito à superficialidade das relações. Essas práticas, lamentavelmente, reduzem brutalmente o senso de que contamos como pessoa, de que somos necessários uns aos outros.

Entre os mediadores, os conflitos e preocupações também são frequentes: o aspecto financeiro, as frustrações por exercer um trabalho mal remunerado além das queixas reiteradas por falta de tempo para a docência foram comuns.

Neste grupo, foram intensas as referências em relação à incompatibilidade entre o tempo pessoal e profissional, pois se sentem pressionados por razões de tempo, referindo-se a intensificação como sendo um tempo: “corrido”, “anulado”, “engessado”, “cronometrado”, etc. Para alguns, é motivo de angústia, cansaço e esgotamento.

Um outro aspecto recorrente nas verbalizações, a exemplo dos juniores, diz respeito, à escassez de material didático, que lhe rouba, grande parte do tempo tentando suprir a falta deles. Neste sentido, o professor expropriado dos seus instrumentos de trabalho, torna-se

alienado na sua relação com o trabalho. Assim, o trabalhador submetido a essa contradição, vê destituída de sentido a sua própria atividade, já que o resultado dela não lhe pertence, decorrendo daí alienação e estranhamento. No trabalho alienado, “a vida mesma aparece só como *meio de vida*” (MARX, 1984, p. 156),

Designado “meio da carreira”, nos anos intermédios como adverte Huberman (1993), é provável que os professores sejam envolvidos pela rotina e se desencantem. No estudo de (ABRAHAN, *apud* HUBERMAN E SCHAPIRA, 1986), os professores, à medida que envelhecem, distanciam-se progressivamente dos alunos. Por volta da metade da carreira, substituiriam os contatos amistosos dos primeiros anos pelas relações mais formais. Quando mais velhos muitos deles passam a fazer reflexões amargas e defensivas sobre seus colegas, seus alunos ou sobre si mesmos. É dessa forma que os anos intermédios encontram o professor ME18 que diz gostar da docência, principalmente do relacionamento com os alunos e que reafirma, entretanto, haver se acomodado aos limites institucionais.

Cavaco (*In. NÓVOA, 1995*), lembra que depois dos cinquenta anos, as pessoas mostram-se confusas e contraditórias. Dão grande importância ao passado, ao mesmo tempo em que sentem necessidade de valorizar o presente e reinventar o futuro; mas, sem coragem para tanto, submetem-se às rotinas programadas e às determinações institucionais.

Essa parece ser a situação vivenciada por ME18 que não constitui, portanto, uma regularidade entre os mediadores. Será, entretanto, uma constante, entre os que estão há mais tempo na docência? Passemos a estas análises.

6.1.3 Seniores: a geração da experiência

Seis dos 19 seniores que, efetivamente participaram das discussões têm mais de 50 anos: três deles com mais de 30 anos na docência, e todos os outros, mais de 25 anos. Os professores experientes, nas suas verbalizações imprimiram a marca de suas vidas pessoais, fatores que ditaram os rumos das concepções que construíram ao longo da carreira.

Acima de 25 anos na docência, os seniores encontram-se num momento no qual Huberman (1993), caracteriza-o como sendo de **serenidade** (acompanhada de distanciamento afetivo em relação aos alunos) ou de **conservantismo** (expresso por queixas e resistências). Neste sentido, foi possível identificar três grupos distintos entre os seniores.

O primeiro era formado por professores com mais de 30 anos de exercício profissional, que ainda estavam envolvidos com as atividades de sala de aula, aguardando, ansiosamente a aposentadoria.

No segundo grupo, dois professores entre os 27 e 29 anos de carreira, se preparavam para a aposentadoria, embora de maneira diversa: um o fazia com o sentimento de realização profissional, e o outro, embora reconhecendo o valor da docência para a sua vida, afastava-se ressentido com a falta de reconhecimento profissional.

No terceiro grupo estavam três professores, com aproximadamente 26 anos na docência, vivenciando um período de crise (depressão, estresse, tendinite) ou dele saído recentemente, na medida em que se referiam à aposentadoria como o afastamento definitivo das atividades docentes. Demonstravam um sentimento, deveras nostálgico, em relação à valorização da escola e do professor e em relação às mudanças de perfil do alunado, oriundo das classes multisseriadas referidas pela professora SE19 e dos alunos, nossos contemporâneos.

Alguns oscilam entre serenidade e conservantismo, ao lembrar com saudosismo do tempo em que o professor era respeitado, valorizado, também havia mais reconhecimento da escola e da comunidade em relação ao trabalho docente. Havia mais investimento por parte das instâncias governamentais. O aluno apresentava-se com mais disciplina e interesse na escola, os pais por sua vez, participavam da vida escolar dos filhos.

A avaliação na carreira – nos anos intermédios acontece acompanhada de um sentimento de satisfação e comprometimento com o trabalho, apesar de suas dúvidas sobre a validade ou não da opção pela docência. Na última década acontece sob a forma de uma revisão, comumente negativa com um certo “mal-estar”, ao preparar-se para a saída da profissão, o que contraria, em parte, o resultado dos dados apontados pelo DIT no tocante aos aspectos subjetivos do trabalho, assinalados anteriormente.

O mal-estar referido pela professora é descrito por Esteve (1999), como fenômeno mundial, que teve seus sintomas feitos mais intensos, a partir da década de 1980. Como principais causas, cita a precariedade dos recursos materiais e humanos, as modificações no contexto social, o perfil do professor e as exigências pessoais, e como consequência os absenteísmos e licenças, assim como o estresse e a ansiedade, que afetam tanto os professores novos como os veteranos.

As observações da professora SE13, a exemplo de tantos outros e recorrentes neste estudo, não relacionam o descontentamento e desagrado sentidos às questões do ensino, mas às frustrações decorrentes da dinâmica organizacional, das dificuldades enfrentadas para a

evolução na carreira. Expressa, todavia, sua insatisfação por não poder se aposentar confessando que:

“Se eu pudesse mudaria de profissão, mas não vou jogar fora todo meu investimento durante estes 30 anos de carreira. Tenho tempo de serviço para me aposentar, mas não tenho idade ainda. Já peguei duas reformas e se ‘bobiar’ vou pegar a terceira porque está para sair algumas mudanças. Não vejo a hora de me aposentar. Esse ano eu estou afastada da sala de aula por problemas de saúde, mesmo porque não agüentava mais e pra mim está sendo muito bom, estou me recuperando de uma depressão, pois, andava no limite do meu estresse”. SE13

Ao mesmo tempo, se encantam com as novas possibilidades de conquistas de aprendizagem dos alunos, confirmando o momento de serenidade, característico dos professores seniores referidos anteriormente por Huberman (1993) e assim descritas pelo professor SE8: *“Eu valorizo meu trabalho porque eu me preparo para dar aula, procuro assuntos atuais. Ano passado ficamos em 2º lugar no ENEM, com 5 alunos gabaritando em Química. Sinto-me orgulhosa por tudo isso”*.

Rubem Alves, em entrevista à Papyrus Editora, dizia das várias pessoas que integram sua identidade. Seu pensamento sintetiza a percepção dos que já viveram muitos anos:

[...] a alma é um albergue onde moram muitos hóspedes, muitas versões diferentes de mim mesmo. Há um poeta, um místico, um palhaço, um pai, um educador, um cafajeste, um sargento, um depressivo, uma criança [...] claro, o albergue tem um administrador geral que cuida para que os hóspedes indesejáveis fiquem presos nas suas celas, vez por outra, um deles escapa. Mas com o tempo, com a velhice, os mais suaves ficam mais tempo do lado de fora. O Rubem amante da natureza, o escritor, o menino, o educador. Jovem, eu tinha muitas certezas religiosas. E era intransigente. Agora abandonei minhas certezas. Quero é viver intensamente, fazendo as coisas de que gosto (EDITORA PAPIRUS, 2003, p.4).

Nada obstante, como não reconhecer nos processos de descoberta, as tensões e preocupações com a carreira, próprios dos anos iniciais? Como ignorar os conflitos que costumam estar presente durante os anos intermédios, e deixar desapercibidas as reflexões presentes na docência, nos últimos anos? Neste contexto, não se pode desprezar todo um patrimônio de saberes, todo um legado de forma simplista, valorados como positivos ou negativos, ou ainda como excludentes.

6.2 Apreciação analítica inter grupo

Os momentos comuns, identificados nas vivências dos professores, tomaram uma coloração própria quando da revisão das verbalizações individuais. Para compreender os pontos demarcadores nelas presentes, e assim caracterizar as convergências e divergências do processo, foi fundamental contar, mesmo resumidamente as diferentes perspectivas que emergiram em cada grupo.

Aqui estão questões essenciais a serem analisadas, equacionadas, retomadas, quando nos debruçamos sobre os tempos e as possíveis implicações no âmbito da saúde e do trabalho docente.

Contemporâneos de nosso tempo, como outros sujeitos sociais, estamos inseridos nos ritmos da vida moderna, nas melodias da história, compondo os ritmos da escola, da família, da cidade e de outros tantos, que se desdobram em nossos encontros e afazeres diários, nas cadências dos tempos cotidianos, inscritos em pretéritas e presentes temporalidades de que somos construídos e que fazemos construir.

Ao circularem na espiral da vida, os professores se diferenciam substancialmente em suas perspectivas e viveres profissionais de juniores, mediadores e seniores. As semelhanças cedem lugar para as diferenças. Antes, porém, deve-se considerar que os tempos da escola são apenas parte da experiência temporal dos professores, na qual extrapola a docência. Os espaços sociais que habitamos possuem temporalidades outras, que tensionam nossos tempos de escola e outros tempos.

Em segundo lugar, é preciso relevar que, apesar de seus contornos, comuns as formas de distribuição temporal é diversa desses professores com quem ouvimos e falamos. Senão por outras razões, estão marcados por clivagens de classe social, de gênero, por clivagens etárias, de geração, de etnia, de crenças, de formação profissional, dentre outras, sociais e individuais, as quais perpassam, continuamente as temporalidades docentes, diferenciando o conjunto do professorado. Bases comuns que os aproximam e identificam, deles fazendo um grupo social específico.

De outra parte, as vivências temporais são distintas, exprimindo a centralidade do tempo, estando elas sob a hegemonia dos tempos do trabalho, perceptível nas práticas, relatos e falas dos jovens professores, aos mais experientes que assistimos.

Movidos pelo sentimento de frustração e angústia, muitos docentes, sobretudo os iniciantes, suportam uma sobrecarga quantitativa de trabalho, por serem obrigados - devido aos baixos salários - a ministrar um número elevado de horas/aulas e a assumir mais turnos letivos do que sua capacidade poderia suportar, sacrificando os tempos com a família e para o lazer em função do tempo profissional. Na correria de escola para escola, de uma sala de aula

a outra, transitando de um conteúdo a outro, de casa para a escola e da escola para casa, em compassos marcados pelos relógios, horários e calendários, os juniores vão se constituindo.

Os mediadores, por outro lado, são movidos pela necessidade e sentimento de que é preciso aproveitar o tempo e compatibilizar as tarefas profissionais com as responsabilidades doméstico-familiares, de mães, pais, amigos, cidadãos, temporalidades conviventes nos domínios da educação.

Escola e professores não escapamos às configurações dos tempos modernos. Estamos imersos em suas modulações, embora sejam eles, juniores, mediadores, ou seniores, vivemos e sentimos de forma peculiar. Vivemos sob o signo dos relógios regulando os ritmos da vida social nossos modos de viver, jeito de ser e identidades sociais e coletivas. Alteram os períodos de trabalho e ócio, os ritmos de nossas atividades diurnas, vespertinas, noturnas, evocados nos relógios, calendários, horários, agendas, temporalidades particulares ao universo da escola.

Gerações diferentes, motivações diversas, outras reações, carecem de horas-relógio, falta tempo aos professores. Nos viveres e afazeres enfatizam a extensão e a intensificação do tempo do trabalho e sua conseqüente centralidade. É uma restrição que se desdobra em angústia, sofrimento, por vezes, em adoecimento, uma realidade visível, sobretudo, nas vivências mais antigas dentre os professores que ouvimos e com os quais convivemos, caracterizando o comum do singular.

7 CONDISERAÇÕES FINAIS

*Nada do que foi será
De novo do jeito que já foi um dia
Tudo passa
Tudo sempre passará
A vida vem em ondas, como o mar
Num indo e vindo infinito...*

Lulu Santos

A partir de elementos teórico-conceituais, o estudo tematiza a percepção do tempo de sujeitos-docentes, bem como, suas diferentes perspectivas, interfaces e condicionantes das dimensões temporais, dos ritmos cotidianos, próprios às temporalidades da docência. Contudo, leva-se em conta a complexidade e peculiaridades da ação docente perante a profusão de exigências que afetam os professores, não só na esfera microsocial do trabalho e de suas relações interpessoais, mas na ampla gama de fatores constituintes da cultura organizacional e social do contexto em que o sujeito exerce a docência.

Os resultados obtidos indicam que as temporalidades inerentes ao trabalho docente se exprimem em fragmentos de tempo que se constituem fontes laborais de tensão, desdobrando-se em sofrimento, frustrações, angústia e dor, determinadas por diferentes fatores de caráter organizacional, laboral e social.

Nesta perspectiva, os professores com quem ouvimos e falamos, sofrem as conseqüências de estarem expostos a um aumento da tensão no exercício de seu trabalho. São inegáveis as constatações de que as dificuldades aumentaram, que permanecem com baixos salários e longas jornadas de trabalho em classe e extra-classe, com excesso de turmas e de alunos, trabalhando em duas ou mais escolas e turnos, intensificando o trabalho.

Em outros termos, as novas exigências que recaem sobre o ensino, não se fizeram acompanhar da correspondente alteração de suas condições objetivas de tempo e salários. Tem-se então, a angústia e o sofrimento docentes, concomitantes a seu sobreesforço e à sobrededicação.

Observamos que outros fatores também incidem diretamente sobre o trabalho dos professores, limitando-os e gerando conflitos de caráter negativo em sua prática cotidiana. Entre as limitações que atuam diretamente sobre a docência, constatamos a falta generalizada de recursos e a dificuldade para adquiri-los, sobretudo, no que se refere à escassez de material didático, insuficiência de locais adequados e falta de renovação tecnológica, limitam muito as possibilidades de uma atuação de empenho por parte do professor.

A organização do tempo no trabalho docente tem legitimado rotinas num contexto de subordinação à extensão das jornadas de trabalho, na medida em que emerge um quadro de intensificação, gerando uma sobrecarga oriunda dos novos processos produtivos no ambiente de trabalho dos professores. Tal situação acaba forçando-os a encontrar alternativas para responder às pressões e demandas crescentes, as quais, o professor está submetido.

A sobrecarga de trabalho está relacionada às dificuldades enfrentadas diante das diversidades e variabilidades associadas ao trabalho, dentro e fora da escola, frente ao quadro atual da educação. O tempo concebido ao professor, portanto, representa mais do que um ajustamento administrativo ou de melhoramento de recursos: trata-se de uma questão com múltiplas implicações micropolíticas.

Esta discussão remete à questão do absenteísmo docente, tendo em vista que comparece como uma reação mais freqüente entre os seniores, ou seja, surge como uma forma de alívio, na medida em que o professor busca escapar momentaneamente das tensões acumuladas em seu trabalho. Como diria alguns autores Codo (2002); Esteve (1999), o absenteísmo é um modo de fuga.

Não obstante, os professores se defendem do aumento de tensão em seu trabalho por diferentes meios que permitem recuperar-se. Entre eles, a ocorrência periódica de afastamento das funções cumpre um papel fundamental, rompendo os ciclos de estresse. Segundo Esteve (1999) outros métodos, como os esquemas de inibição e rotina ou o absenteísmo trabalhista, apresentam o aspecto negativo de rebaixar a qualidade da educação, mas, por outro lado, servem igualmente como mecanismos de defesa para aliviar a tensão do professor. O grupo de professores que enfrenta diariamente a docência, dominado por esquemas de ansiedade requer, apesar de tudo, uma atenção especial, lembra o autor.

O tempo como dimensão subjetiva é produto de definições e de tomadas de decisão, pois as estruturas temporais são produtos da ação humana, embora, uma vez estabelecidas, fornecem um contexto para tal ação. Essas variações subjetivas do sentido do tempo relacionam-se com outros aspectos da vida: projetos, interesses e atividades, além das exigências que são colocadas ao professor e à escola.

Ao que tudo indica, os professores vivem a intensificação do tempo devido à velocidade dos ritmos de trabalho e vêm-se diante da complexidade da condição pós-moderna, forçando-os a dominar novos saberes e a conciliar o tempo para responder às expectativas no âmbito do contexto social e organizacional.

Numa outra aproximação com as descobertas de Codo (2002) sobre os aspectos objetivos e subjetivos do trabalho, foi possível observar, em várias colocações e atitudes

corriqueiras do professorado que, os danos à saúde gerados no trabalho não está na dedicação, doação ou no empenho. Pelo contrário, a nocividade no trabalho dos professores com quem estivemos à escuta, incidem, fundamentalmente, nas condições, na organização e na relação com o trabalho.

Aprofundar o conhecimento dessas tessituras permitiria elucidar as repercussões das organizações de ensino sobre o trabalho docente. Um movimento desejável, mas impossibilitado pela limitação de tempo imposta à construção do trabalho de investigação, ora apresentado. Não obstante, esse tipo de análise seria um atributo inerente das investigações sobre a categoria trabalho que, lamentavelmente não foi possível explorar nesse contexto. Por outro lado, estudos longitudinais em docentes permitiriam compreender melhor como tais condições se inter-relacionam ao longo do tempo.

De qualquer forma, aqui estão registradas questões essenciais a serem interpretadas e equacionadas, em que nos debruçamos sobre os tempos da escola, dos professores e de outros tempos, inscritos em pretéritas e presentes temporalidades de que somos constituídos e que fazemos constituir.

Nesse processo, é possível identificar gerações que se sucedem, interagem, trazem vivências temporais comuns, que forjam experiências, sentimentos, enfim, que se influenciam mutuamente. Como em ondas, os professores constroem temporalmente suas vidas profissionais, nas quais difundem os acontecimentos familiares, os vividos nas escolas, nas cidades, os experimentados histórica e socialmente.

Se a vida vem em ondas, fundamental é o estar entre as ondas. Se iniciante, com o acompanhamento dos mais experientes, se experiente, continuando um duradouro aprender que envolve um redescobrir e um reinventar constantes.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A 'revisão bibliográfica' em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. (orgs). **A Bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC & São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, M.W. **Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 60, fev. 1987.

_____. M. W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

ASSIS, F. B. de. **A Síndrome de *Burnout*: um estudo qualitativo sobre o trabalho docente e as possibilidades de adoecimento de três professoras das séries iniciais**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2006. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br>>. Acesso em: 22 set. 2006.

ASSUNÇÃO, M. M. S. de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas: São Paulo, Autores Associados, 1996.

ÁVILA DOS SANTOS SÁ, M. A. **Trajetórias docentes: avanços e desvios na vida profissional de professores engenheiros**. Tese (doutorado) PUCSP. São Paulo, 2004.

BACHELARD, G. **A dialética da duração**. Trad. de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988. (Temas, 6).

BAUMAN, Z. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1999.

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

_____. O Estado da Arte do *Burnout* no Brasil. **Revista Eletrônica InterAção Psy** – Ano 1, nº 1, p. 4-11 – Ago 2003.

BIANCHINI, F. Contas públicas. **Diário Catarinense**, Florianópolis, 08 jul. 2007. Reportagem Especial, p. 4.

BERGAMINI, C. W. **Psicologia aplicada à administração de empresas: Psicologia de comportamento organizacional**. São Paulo: Atlas: 1982.

BLASE, J. J. **A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout**. Educational Administration Quarterly 1982.

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

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**. Campinas – São Paulo: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J-C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRITO, J. & ATHAYDE, M. O Ponto de Vista Enigmático da Atividade. In: **Trabalho, Educação e Saúde**. V. 1, n.2, set/2003, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003.

BYRNE, B. M. **The Maslach Burnout Inventory**: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and teachers. *Journal of occupational and organizational Psychology*, 66, 3, p. 197-213, 1993.

BROOKS, F. **Women in general practice**: reponding to the sexual division of labour. *Soc Sci Med* 1998; (2): 181-93.

CARLOTTO, M. S. **Burnout e o Trabalho Docente**. Revista Eletrônica InterAção Psy – Ano 1, nº 1, p. 12-18 – Ago 2003.

_____, M. S. **A Síndrome de Burnout e o trabalho Docente**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, nº. 1, p. 21-29, jan/jun. 2002.

CARLOTTO, M. S.; GOBBI, M. D. **Síndrome de Burnout**: um problema do indivíduo ou do seu contexto de trabalho? *Alethéia*, 10, 103-114, 2000.

CARLOTTO, M. S; PALAZZO, L. dos S. **Síndrome de Burnout e fatores associados**: um estudo epidemiológico com professores. 2006. Disponível em: <<http://bases.bireme.br>>. Acesso em: 18 dez. 2006.

CARVALHO, M. M. B. de. **O professor**: um profissional, sua saúde e a educação em saúde na escola. Tese (Doutorado), 1995. Disponível em: <<http://bases.bireme.br>>. Acesso em: 18 jul. 2006.

CARVALHO, M. P. de. **Trabalho docente e relações de gênero**: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, mai/jun/jul/ago, n. 2, p. 77-84, 1999.

CAVACO, M. H. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: Nóvoa, A. (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

_____, M. P. de; VIANNA, C. P. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, C.; SORJ, B. **Novos olhares**: mulheres e relações de gênero no Brasil. São Paulo: Marco Zero/FCC, 1994.

CODO, W. (Coord). **Educação**: carinho e trabalho. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHERNISS, C. **Staff Burnout. Job stress in the human services**. 4. ed. Bevely Hills: Sage, 1983.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHRÓNOS. In: Enciclopédia Barsa. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica, 1999. 1 CD ROM.

CUNHA, M. I. **A prática pedagógica do "bom professor"**: Influências na sua educação. Campinas, Unicamp: tese de doutorado, 1988.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. 3.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DEJOURS, C.. **A Loucura do Trabalho**: estudo de Psicopatologia do Trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 1992.

_____. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

DELCOR, N. S. et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia**. Cadernos de Saúde Pública, rio de janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan/fev 2004.

DEMO, Pedro. **Ironias da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEUTSCHE WELLE. **Calendário Histórico**. O reformador Martinho Lutero. 1530: Confissão de Augsburg. Disponível em: <<http://www.dw-woorld.de/dw/article>>. Acesso em: 02 jul. 2007.

DIMENSTEIN, G. de. Fomos maus alunos. **Bate-papo**. Rubem Alves. Campinas: Papirus, ano 2, n.5, nov. 2003.

DINIZ, M. **A mulher professora em desvio de função por transtorno mental**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação UFMG, Dissertação (Mestrado) 1997.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**: a dinâmica produtora do lazer. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ELIAS, N. **O processo civilizador** – formação do estado e civilização. Vol. 1, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **A ambigüidade da docência**: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, 1991.

ERICKSON, Fk. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L.C. (Ed.) **Communicatting in the classroom**. New York: Academic Press, 1982.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução de Dury de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FARBER, B. A. **Crisis in Education – Stress and Burnout in the American Teacher**. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1991.

FERACINI, L. **O professor como agente de mudança social**. SP: EPU, 1990.

FERREIRA, V. M. R.; ARCO-VERDE, Y. F. S. **Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola**. Educar, Editora da UFPR. Curitiba, n. 17, 2001.

FERENHOF, I. A. FERENHOF, E. A. **Sobre a Síndrome de *Burnout* em professores**. Eccos Revista Científica, UNINOVE, São Paulo: n.1, v. 4, p, 131-151, jun/2002.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FONSECA, C. C. O. P. **O adoecer psíquico no trabalho do professor de ensino fundamental e médio da rede pública do Estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: UFCS, 2001.

FREUDENBERGER, H. J. **Staff burn-out**. Journal of Social Issues, 30(1): 159-165, 1974.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado: Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: v.1, n.1, 2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A Escola como Organização Aprendiz: Buscando uma Educação de Qualidade**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASPARINI, S. M. et al. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai/ago, 2005.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIL-MONTE, P. R. **El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Uma enfermidade laboral em la sociedad del bienestar**. Madrid: Ediciones Pirâmide, 2005.

GOLEMBIEWSKI, R. T.; HILLES, A. P. & DALY, R. **Some Effects of Multiple OD Interventions on Burnout and Work Site Features**. The Journal of Applied Behavioral Science, NTL Institute: vol. 23, nº. 3, 1987.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Dissertação (Mestrado), Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, R. A. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação**. Estudos de Psicologia, UFRN-Natal: v. 7, n. 2, p. 299-319, 2002.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos, e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (org.) **Paixão de Aprender**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

HALL, E. **A dança da vida**. Lisboa: Relógio d'Água, 1996.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura na idade pós-moderna. Alfragide, Portugal: Editora McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1992.

HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. Trad. de J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 3 ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

_____. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HUBERMAN, M. **The lives of teachers**. New York: Teachers College Press, 1993.

HUBERMAN, M.; SCHAPIRA, A. Ciclo de vida. In: ABRAHAN, A. et al. **El enseñante también es persona**. Barcelona: Gedisa, 1986.

JACQUES. M. da G. CODO. W. (org.) **Saúde mental e Trabalho**: leituras. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

JENZER, C. de. **1' uniformisation à la diversification**: histoire de la scolarité obligatoire dans le canton de Soleure (Suisse). In: COMPÈRE, M. Histoire du temps scolaire en Europe. Paris: INPR/Économica, 1997.

KERGOAT, D. **Da divisão do trabalho entre os sexos**. Tempo Social. Rev. Soc. USP: 1 (2): 73-103, 1989.

KRAMER, S. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Alfabetização**: Um estudo sobre professores das camadas populares. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília: n° 151, set./dez., vol. 65, pp. 523-537, 1984.

KYRIACOU, C. & SUTCLIFFE, J. **Um modelo de stress nos professores**. Estudos educacionais, 1978.

LAURELL, A. C.; NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Editora Hucilee, 1989.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LE GOFF, J. **Enciclopédia Einaudi**. Memória, História 1. Lisboa: Imprensa nacional/ Casa da Moeda, 1984.

_____. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

LEITE, N. M. B. **Síndrome de burnout e relações sociais no trabalho**: um estudo com professores da educação básica. Dissertação (Mestrado) – UNB – Universidade de Brasília - DF, 2007.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa, Horizonte, 1978.

LLOBET, C. V. **Mujer y salud laboral**. Revista sobre salud laboral Del Stee-eilas. Lan Osasuma: n.º. 1, febrero, 2000.

LOPES, E. M. T. (org.) **A Psicanálise à escuta da Educação**. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.

LOURO, G. L. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, M. V. (org.) **Escola básica na virada do século** – cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIANO, M. S. S. **Trabalho e saúde mental das professoras da segunda fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa - PB**. Dissertação (Mestrado), Departamento de Psicologia: Universidade Federal da Paraíba - João Pessoa, PB, 2003.

MÁRKUS, G. **Marxismo y antropología**. Barcelona, Grijalbo, 1974.

MARTÍNEZ, D.; VALLES, I. e KOHEN, J. **Salud y trabajo docente**: Tramas do molestar em la escuela.. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz, 1997.

MARX, K. **O Capital**. l.1, v.1, São Paulo: Difel, 1978.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. In: Fernandes, F. (org.). Marx, K., Engels, F.: História. 2. ed. Grandes cientistas sociais, n.º 36. São Paulo: Ática, 1984.

MASLACH, C. **Burned-out**. Human. Behavior. 5, 1976.

MASLACH, C. & LEITER, M. P. Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? Campinas: Papirus, 1999.

MASLACH, C.; JACKSON, S. **The Measurement of Experienced Burnout**. Journal of Occupational Behavior, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P. (1981). **The truth about Burnout**: how organizations cause personal stress and what to do about it. Califórnia, USA: Jossey – Bass Publishers. 1997.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. São Paulo, n. 5/6, p. 5-14, maio/dez. 1997.

MIGUEL, J. M. de. **Auto/biografias**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1996.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1998.

MORGAN, D. **Focus Groups as qualitative research**. London: Sage, 1997.

MOURA, E. P. G. **Saúde mental e trabalho**: esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas – RS. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

NETO, A. M. S. et al. **Condições de trabalho e saúde de professores da rede particular de ensino de Salvador, Bahia**. Revista Bahiana de Saúde Pública, v. 24, n. 1/2, p. 42-56, dez/jan, 2000.

NEVES, M. Y. **Trabalho docente e saúde mental**: a dor e a delícia de ser (tornar-se) professora. Tese (Doutorado), IPUB/UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e dos possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de caso das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Medicina da UFMG, Belo Horizonte, 2001.

OGEDA, C. R. D.; PEDROZO, D. M.; DALLAGRANA, E. T. e SANTOS, R. **Burnout em professores**: a síndrome do século XXI. 2005. Disponível em: <<http://www.presidentekennedy.br/rece/trabalhos-num2/artigo05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

PALLARES- BURKE, M. **A sociedade líquida**. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 out. 2003. Mais!, p. 4.

PEIRÓ, J. M. **Desencadenantes del estrés laboral**. Madrid: Eudema, 1992.

PIMENTEL, M. da G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1989.

PERESTRELLO, D. **A medicina da pessoa**. Rio de Janeiro / São Paulo: Livraria Atheneu, 1982.

PETITAT, A. **Produção da escola/ produção da sociedade**: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIMENTA, S. G. (org.) **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. SP: Cortez, 1997.

PINTO, J. M. S. **O tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto, Portugal: Edições Asa, 2001.

PONCE, B. J. **O tempo na construção da docência**. São Paulo: PUC/SP, Tese (Doutorado), 1997.

PRIGOGINE, I. **O nascimento do tempo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1988.

_____. **Entre o tempo e a eternidade**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

_____. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Ed. da Universidade Paulista, 1996.

PUCCI, B.; OLIVEIRA, N.R. de e SGUISSARDI, V. **O processo de proletarização dos trabalhadores em educação**. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº.4, 1991.

SANTA CATARINA. Estatuto do Magistério Público do Estado de Santa Catarina. **Lei nº. 6.844**, de 29.07.86. Seção V, da Readaptação, art. 48.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. **A Síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. São Paulo, v.19, n.3, p.209-22, jul./set. 2005.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. Trad.: SANTOS J. O & PINA. A. A. São Paulo: Abril, Os Pensadores, Livro XI, 14-17, 1973.

SARAMAGO, J. **O conto da ilha desconhecida**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SATO, L. O conhecimento do trabalhador e a teoria das representações sociais. In: CODO, W.; & SAMPAIO, J. (Org.) **Sofrimento psíquico nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: nº. 20, v. 2, p. 71-79, jul/dez, 1995.

_____. Entrevista a Miriam Grossi, Maria Luiza Heilborn e Carmem Rial. **Estudos Feministas**. Florianópolis: ano 6, nº. 1, p. 114-124, 1998.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record. 2004.

SILVA, G. N. da.; CARLOTTO, M. S. **Síndrome de Burnout**: um estudo com professores da rede pública. 2003. Disponível em: <<http://bases.bireme.br>>. Acesso em: 18 set. 2006.

SINTE-SC (Sindicato dos Trabalhadores da Educação em Santa Catarina). **Relatório do Seminário Saúde do Servidor Público de SC**. Florianópolis, 26. out. 2006. Enviado via fax.

SIQUEIRA, M. J. T.; FERREIRA, E. S. **Saúde das professoras das séries iniciais**: o que o gênero tem a ver com isso? Psicologia, Ciência e Profissão, v. 23, n. 3, p. 76-83, 2003.

SISSA, G.; DETIENNE, M. **Os deuses gregos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SOUZA, R.F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998.

SOFTWARE SPSS 2003 – Base 11.5 for Windows Statistical Package for Social Science.

TEIXEIRA, I. A. de C. **Cadências escolares, ritmos docentes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

_____. **Tempos enredados: teias da condição professor.** Tese (Doutorado) Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1998.

TRIVINHO, E. **O mal-estar da teoria.** São Paulo: Quartet, 2001.

UNESCO. **O perfil dos professores: o que pensam, o que fazem, o que almejam.** São Paulo: Moderna, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como sujeito de transformação. SP: Libertad, 1996.

VASQUES-MENEZES, I. **A contribuição da psicologia clínica na compreensão do *Burnout*** – um estudo com professores. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília, 2005.

VOLPATO, D. C. (et al) **Burnout: o desgaste dos professores de Maringá.** Revista Eletrônica InterAção Psy – Ano 1, nº 1, p. 90-101 – Ago 2003.

VIÑAO FRAGO, A. **Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas e cuestiones.** Historia de la educación. vol. XII-XIII, Madri, 1994.

_____. **Tiempos escolares, tiempos sociales: la distribución del tiempo y Del trabajo en la enseñanza primaria en Espanha (1838-1936).** Arco-Verde. Barcelona, Espanha: Editorial Ariel, 1998.

VYGOTSKY L.S. **Obras escogidas II.** Madri: Visor, 1993.

WISNER, A. **Por dentro do trabalho: ergonomia, método e técnica.** São Paulo: FTD, Oboré, 1987.

ANEXOS

Anexo A**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO**

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO TRABALHO

1 – AMBIENTE ESCOLAR - MEIO FÍSICO

Características da arquitetura da escola
 Condições do edifício
 Aspecto geral das instalações
 Adequação do acesso ao edifício para alunos e professores portadores de necessidades especiais
 Características do sistema de ventilação dos ambientes
 Ordenação do espaço na escola como um todo
 Existência de espaço em que professores e outro pessoal considerem como território privado
 Manutenção e conservação dos objetos e mobília do edifício
 Limpeza dos sanitários
 Características dos *grafittis* existentes (caso existam)
 Equipamentos audiovisuais
 Frequência com que esses equipamentos são usados
 Estado de conservação desses equipamentos
 Tempo suficiente para as refeições
 A atmosfera durante a refeição

MEIO ECONÔMICO, SOCIAL E CULTURAL

Principais problemas com que a escola se defrontou nos últimos cinco anos
 Reação dos professores e pessoal auxiliar às críticas vindas do exterior
 Situações pelas quais a escola é criticada
 Composição racial da população escolar
 Características das relações entre os diferentes grupos etários
 Composição socioeconômica da escola
 Suporte econômico da escola

2 – AMBIENTE HUMANO

Queixas mais frequentes por parte dos professores (pessoais, laborais, organizacionais e/ou sociais)
 Motivos pelos quais os professores enaltecem o seu trabalho
 Argumentos, segundo os quais, os professores explicam os fracos e/ou bons resultados dos estudantes
 Distinção entre “o meu tempo” (do professor) e o “tempo da escola”
 Percepção dos professores quanto às faltas por doença e as férias
 Diferenciações de gênero percebidas entre professoras e professores
 Professores mais populares da escola
 Razões pelas quais o tornaram mais popular

PROFESSORES, PESSOAL AUXILIAR E ESTUDANTES: COMUNICAÇÃO

Incidência de insultos entre professores, pessoal auxiliar e alunos
 O tempo dos alunos é considerado como importante ou os professores e demais funcionários negligenciam os encontros com eles ou o fazem esperar

Tratamento utilizado pelos professores e pessoal auxiliar em relação aos alunos considerados “indisciplinados”

Movimentação das turmas pelo edifício

Variações das turmas

Alteração do “espírito da escola” nos diferentes dias da semana e/ou diferentes épocas do ano

Percepção dos agentes sociais sobre o fim dos períodos escolares

Diferenciações das características laborais de acordo com diferentes épocas do ano

Esteretótipos utilizados pelos professores e pessoal auxiliar para com os alunos

Comunicação entre professores, pessoal auxiliar e alunos

Atividades extracurriculares existentes

Participação da comunidade escolar

3 – ADMINISTRAÇÃO

Tempo em que o diretor ocupa o cargo

Estilo de administração: características de vivência autoritária e/ou democrática na escola

Comportamento dos professores em relação à chefia

Estratégias de controle sobre os professores

Procedimentos de avaliação institucional da escola

Incentivo à participação, discussão e expressão de idéias no contexto da escola

Oportunidades de formação continuada para os professores

Frequência de reuniões com a participação de toda a escola

Criação e incremento de espaços coletivos para a tomada de decisão

Atividades desenvolvidas pelos conselhos representativos da unidade escolar

Elaboração e funcionamento dos horários diários, semanais e mensais da escola

Elementos priorizados no momento de sua elaboração

Regras e regulamentos quanto ao cumprimento dos horários de trabalho

Anexo B
PESQUISA SÓCIO-DEMOGRÁFICA

PESQUISA SÓCIO-DEMOGRÁFICA

Aos colegas professores:

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, de uma pesquisa sobre “O tempo: implicações na saúde e no trabalho docente”. Dessa forma, é de suma importância que todos os professores respondam ao questionário. Não há necessidade de sua identificação. Contando com sua colaboração, coloco-me à disposição para os esclarecimentos necessários.

Sonia Smaniotto G. M. da Silva

E-mail: soniasmaniotto@yahoo.com.br

Idade: _____ anos

Sexo: masculino

feminino

Estado Civil: solteiro

casado

viúvo

separado

Tem filhos: sim

não

1 - Escolaridade:

Ensino Médio Nível Superior incompleto Nível Superior completo Especialização

2 - Quanto tempo você trabalha no magistério? _____ anos.

3 - Exerce outra atividade profissional além do magistério? sim

não.

Em caso afirmativo indique qual a área, a carga horária semanal dedicada a outra atividade laboral e o tempo de atuação nesta atividade?

a) Atividade profissional: saúde

comércio

indústria

outros

b) Carga horária: 1 a 5 h/sem.

6 a 10 h/sem.

11 a 15 h/sem.

16 a 20 h/sem.

21 ou mais h/sem.

c) Tempo de atuação:

meses

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

mais de 15 anos

4 - Trabalha em quantas escolas: uma

duas

três

5 - Em quantas turmas você leciona? _____ turmas

6 - Trabalha em que área:

Educação Infantil

Ensino fund. (1º a 4º série)

Ensino fund. (5º a 8º série)

Ensino Médio

7 - Trabalha numa escola da rede:

municipal

estadual

particular

outros

8 - Qual sua jornada de trabalho semanal:

10 horas

20 horas

25 horas

30 horas

40 horas

60 horas

9 - Seus rendimentos como docente:

Até R\$300,00 R\$301,00 a R\$350,00 R\$351,00 a R\$450,00 R\$451,00 a R\$600,00

R\$601,00 a R\$850,00 R\$851,00 a R\$1.000,00 De R\$1.001,00 a R\$1.500,00 Acima de R\$1.501,00

10 - Quantas horas por semana você dispõe para preparação, avaliação e organização das aulas:

nenhuma

1 a 2 horas

mais de 3 horas

11 - Frequência em que você dedica (nos finais de semana) a família, vida social ou lazer:

nunca

as vezes

sempre

12 - Pratica atividades físicas ou algum esporte com que frequência?

não pratica

1 vez por semana

2 vezes por semana

mais de 3 vezes por semana

Anexo C
DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO

Características	Notas de Campo	Notas da Pesquisadora
1-Espaço Escolar 1.1 Arquitetura	<ul style="list-style-type: none"> - prédio de alvenaria; - estrutura arquitetônica urbana constituída de dois pisos; - pátio e quadra para prática desportiva; - 16 salas de aula com 48m² cada; - 3 salas amplas, destinadas à biblioteca, informática e vídeo; - outros ambientes: cozinha, depósito de alimentos, refeitório, sala docente, secretaria, direção, orientação, supervisão, administração, xerox, almoxarifado, cantina e banheiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - A escola, mesmo não tendo capacidade física, aumentou o número de alunos esse ano, causando problemas estruturais. Sabe, não tem espaço suficiente para abrigar tantas turmas, com isso, aparecem as práticas de improviso, como por exemplo, desativa-se a sala de vídeo e da biblioteca, para transformá-las em sala de aula e assim por diante.
1.2 Condições do edifício	<ul style="list-style-type: none"> - os corredores e escadas apresentam-se adequados no que se refere à segurança e à circulação das pessoas nesses espaços; 	<ul style="list-style-type: none"> - O prédio apesar de ter sido projetado e construído há 5 anos aproximadamente, suas instalações não contemplam rampas de acesso e banheiros adaptados à portadores com necessidades especiais.
	<ul style="list-style-type: none"> - as instalações sanitárias para alunos (as) somente no piso inferior; 	<ul style="list-style-type: none"> - Em função dos banheiros situar em um único ponto do prédio, inviabiliza o fluxo de alunos neste ambiente. - A limpeza não só dos banheiros, mas dos outros espaços não é suficiente em função do número de pessoas que circulam diariamente nos três turnos.
	<ul style="list-style-type: none"> - as principais janelas, portas e portões de acesso à escola são constituídas de grades de ferro; - As instalações elétricas são precárias. - Os pisos das salas de aula estão danificados. - os poucos <i>grafittis</i> registrados nas portas dos banheiros e nas paredes externas da escola, caracterizados por letras/siglas ou nomes de pessoas, não parecem representativos. 	
1.3 Equipamentos	<ul style="list-style-type: none"> - TV, DVD, retroprojeter e aparelho de som portátil, caixa de som, microfones são usados freqüentemente por alunos e professores, além disso, encontram-se em bom estado de conservação; 	<ul style="list-style-type: none"> - Devido à escassez dos aparelhos áudio-visuais e, sobretudo, a otimização do tempo e aproveitamento desses recursos, fazem o agendamento para a sua utilização. - A manutenção e conservação dos objetos e móveis do edifício são realizadas pela administração da escola mediante escassos recursos financeiros.

	<p>- há uma dezena de computadores, disponíveis na sala de informática, porém, poucos estão em funcionamento;</p>	<p>- O maior agravante em relação à sala de informática, sempre foi a falta de um professor ou técnico para atuar sistematicamente na organização desta sala.</p> <p>- Outro aspecto refere-se à falta de manutenção periódica dos computadores.</p> <p>- O acesso à <i>Internet</i> freqüentemente é interrompido.</p>
<p>2 – Ambiente organizacional e laboral</p> <p>2.1 Ambiente humano</p>	<p>- a escola atende aproximadamente 1300 alunos distribuídos em 3 turnos;</p>	
	<p>As queixas mais freqüentes percebidas no trabalho citadas nos inquéritos versam sobre vários aspectos contextuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> . intensificação do trabalho; . várias jornadas de trabalho assumidas; . deslocamentos entre as escolas; . condições materiais oferecidas; . dificuldades para acompanhar a velocidade das inovações tecnológicas; . suporte técnico insuficiente; . mudança no perfil do aluno; . elevado número de alunos por turma; . falta de reconhecimento do trabalho; . falta de tempo para preparação das aulas e participação em cursos. 	<p>- Devido os baixos salários, o professor atua em mais de uma escola (nos diferentes turnos, níveis de ensino e disciplinas), ministrando elevado número de aulas na semana.</p> <p>- os professores queixam-se de cansaço físico e mental derivado da “sobrecarga” de trabalho;</p> <p>- Esses dados evidenciaram, inicialmente que a “sobrecarga” está relacionada a um conjunto de elementos de naturezas diversas. Associa-se à variabilidade do trabalho determinada pela gestão, pela política educacional e tamanho das turmas, pela infra-estrutura material da escola e pelo tempo.</p>
	<p>- outra reclamação muito freqüente refere-se ao baixo desempenho dos alunos;</p>	<p>- Os argumentos, segundo os quais, os professores explicam os fracos resultados dos alunos incidem nos seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . ao próprio aluno, devido à sua falta de interesse pelo estudo; . ao sistema de avaliação; desvalorização do professor; desorganização do tempo escolar e salas lotadas; . à estrutura familiar das crianças e adolescentes que não privilegia a disciplina, os limites e a cobrança de bons resultados na escola; . à permissividade dos pais em relação ao uso e distribuição do tempo do aluno, sobretudo, ao tempo na <i>Internet</i>.

<p>2.2 Relacionamento humano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - insultos entre professores, pessoal auxiliar e alunos; - demonstrações de ameaça e violência entre alunos são resolvidas fora da escola; - alunos indisciplinados são encaminhados ao SOE (Serviço de Orientação Escolar). 	<ul style="list-style-type: none"> - A incidência (esporádica) de situações conflituosas entre essas pessoas ocorre com mais frequência entre professores e alunos “indisciplinados”. - De acordo com as circunstâncias o SOE adota alguns procedimentos disciplinares como advertência, observação, aconselhamento, solicitação da presença dos pais, encaminhamento à Direção e/ou Conselho Tutelar, quando for o caso.
	<ul style="list-style-type: none"> - a relação que os professores estabelecem entre si, parece amistosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante o tempo destinado ao intervalo (recreio), os professores demonstram um clima descontraído e alegre, destinado à conversas informais, lanche, recados gerais de ordem pedagógica ou administrativa e vendas de roupas, bijuterias, livros, etc.
<p>3 - Gestão do tempo escolar</p> <p>3.1 Calendário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a escola organiza o seu calendário letivo com base nos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que determina o cumprimento de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos, contendo 4 horas diárias em cada turno. 	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas são de 48'. Poucos professores ministram dois tempos seguidos em uma mesma turma. São 3 tempos antes do intervalo e dois depois. O 1º turno começa as 7h e 30 min, e termina as 11h e 30 min. O 2º turno começa as 13h e 30 min e termina as 17h e 30 min. O horário noturno inicia as 19h com término as 22h e 30 min.
	<ul style="list-style-type: none"> -alguns períodos ou meses do ano têm intensidades diferentes de trabalho de acordo com as exigências “encaixadas” em cada ano letivo; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os momentos considerados de maior “sobrecarga” correspondem ao início e ao fim do ano letivo.
	<ul style="list-style-type: none"> - nos finais de bimestre e especialmente no período de encerramento (anual) das atividades escolares, são organizados e divulgados calendários contendo diversas informações quanto ao cumprimento dos prazos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos em que os professores concentram-se em “dar conta” de suas atribuições e no sentido de cumprir a cabo às determinações estabelecidos, orientando-se para calendarizações e procedimentos.
<p>3.2 Horário</p>	<ul style="list-style-type: none"> - a elaboração do horário de aula geralmente é de responsabilidade da Assessora de Direção; 	<ul style="list-style-type: none"> - No período de elaboração do horário, o principal critério refere-se ao tempo de atuação de cada professor na unidade escolar, ou seja, os mais antigos, têm o privilégio de definir (primeiro) os turnos e os dias em que irão trabalhar.
<p>3.3 Organização do tempo escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - as diversas formas (dicotômicas) que expressam a maneira como as relações interpessoais, profissionais e de poder estão organizadas na escola: - tempo seqüenciado; 	<ul style="list-style-type: none"> - Esta forma temporal (linear), com hora marcada, ao mesmo tempo que contribui para delimitação de responsabilidades, também inibe iniciativas capazes de solucionar imprevistos.

	- tempo combinado;	- O uso do tempo combinado revelou-se uma prática de ações parciais, a exemplo de algumas reuniões que aconteceram (durante a observação), apenas entre determinados setores da escola. Não priorizando práticas de ações coletivas naquele ambiente.
	- tempo corrido;	- Traduz compromisso com resultados. Perceptível entre os sujeitos-docentes (seniores).
	- tempo livre;	- Esta forma temporal, traduz uma organização na qual não somos sujeitos, na medida em que os professores agem levados pelos acontecimentos, ou seja, as ações são realizadas de acordo com a demanda da ocasião.
	- tempo roubado;	- Tempos impedidos. Refere-se à coexistência da jornada de trabalho na escola e fora dela.

Anexo D**INVENTÁRIO DE INVESTIGAÇÃO INDIVIDUAL - DIT**

DIT – Diagnóstico Integrado do Trabalho

Leia cada uma das frases e escolha entre as alternativas ①②③④⑤⑥⑦ o valor que lhe parecer mais apropriado, sendo que num extremo o ① significa “discordo totalmente” ou “não se aplica a mim” e, aumentando progressivamente o grau de concordância, no outro extremo, o ⑦ ⑦ significa “concordo totalmente”. Não existem respostas certas ou erradas. Sua resposta deve ser marcada com um X num dos valores ①②③④⑤⑥⑦. É importante que todas as questões sejam respondidas.

1. Quaisquer que sejam os problemas do meu trabalho, estou satisfeito/a com a minha escolha. ①②③④⑤⑥⑦	2. Eu me sinto orgulhoso/a de dizer às outras pessoas que sou parte da organização em que trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	3. Meu/minha chefe estimula seus subordinados. ①②③④⑤⑥⑦	4. Gosto do meu relacionamento com as pessoas onde trabalho. ①②③④⑤⑥⑦
5. Tenho que me esforçar muito para dar conta de todas as minhas tarefas. ①②③④⑤⑥⑦	6. Estou satisfeito/a com meus relacionamentos pessoais (amigos, parentes, conhecidos, colegas). ①②③④⑤⑥⑦	7. Quando chego em casa do trabalho, freqüentemente estou tão desgastado/a emocionalmente que não posso contribuir com minha família. ①②③④⑤⑥⑦	8. Meus dias de trabalho são sempre iguais. ①②③④⑤⑥⑦
9. Mesmo sendo experiente, preciso me esforçar demais no meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	10. Acho as opiniões de meu/minha chefe importantes para as diretrizes da empresa. ①②③④⑤⑥⑦	11. Sinto-me feliz com meu relacionamento com as pessoas de minha família. ①②③④⑤⑥⑦	12. Em geral, estou satisfeito/a com o meu emprego atual. ①②③④⑤⑥⑦
13. Devido ao estresse em casa, estou freqüentemente preocupado/a com assuntos familiares no trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	14. Procuro defender a organização onde trabalho quando ela é criticada. ①②③④⑤⑥⑦	15. Meu trabalho está de acordo com o meu propósito de vida. ①②③④⑤⑥⑦	16. Posso contar com as pessoas com quem trabalho. ①②③④⑤⑥⑦
17. Tenho um trabalho valioso para a sociedade. ①②③④⑤⑥⑦	18. Mesmo sabendo como fazer minhas tarefas preciso me esforçar muito no meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	19. Quando chego em casa do trabalho, freqüentemente estou exausto/a demais para participar de atividades/responsabilidades familiares. ①②③④⑤⑥⑦	20. Estou satisfeito/a com a minha capacidade de dar apoio aos outros. ①②③④⑤⑥⑦
21. Eu decido meu trabalho do começo ao fim. ①②③④⑤⑥⑦	22. Meu trabalho me mantém longe da minha família mais do que eu gostaria. ①②③④⑤⑥⑦	23. Eu me arrependo de ter escolhido esta profissão. ①②③④⑤⑥⑦	24. Meu trabalho é necessário para a sociedade. ①②③④⑤⑥⑦
25. Sempre procuro ouvir meu/minha chefe. ①②③④⑤⑥⑦	26. Sinto-me realizado/a no meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	27. Freqüentemente minha vida doméstica me impede de dedicar o tempo que eu gostaria às atividades do meu trabalho ou da minha carreira. ①②③④⑤⑥⑦	28. Sempre posso contar com meus amigos quando preciso deles. ①②③④⑤⑥⑦
29. Meu/minha chefe é gentil com seus subordinados. ①②③④⑤⑥⑦	30. Meu trabalho é rotineiro. ①②③④⑤⑥⑦	31. Tenho muito para fazer e pouco tempo para fazê-lo. ①②③④⑤⑥⑦	32. Sei para que serve o meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦
33. Meu/minha chefe é bacana. ①②③④⑤⑥⑦	34. Tensão e ansiedade da minha vida familiar freqüentemente enfraquecem minha capacidade de realizar meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	35. Estou contente por ter escolhido esta organização para trabalhar, comparando com outras organizações que considerei na época da contratação. ①②③④⑤⑥⑦	36. Tenho autonomia no meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦
37. Entendo a finalidade de cada uma das minhas tarefas. ①②③④⑤⑥⑦	38. Sou obrigado a perder compromissos familiares devido ao tempo que preciso dedicar às responsabilidades de trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	39. Tenho muitos amigos no trabalho. ①②③④⑤⑥⑦	40. Eu controlo o meu trabalho. ①②③④⑤⑥⑦

<p>41. Frequentemente minha vida doméstica interfere com minhas responsabilidades do trabalho, tais como chegar na hora, realizar minhas tarefas diárias ou trabalhar fora do horário do expediente. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>42. Meu trabalho é monótono. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>43. Sinto que meu trabalho não faz a menor diferença. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>44. O tempo que preciso dedicar ao meu trabalho me impede de participar como deveria das minhas responsabilidades e atividades familiares. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>45. Estou satisfeito/a com o apoio que recebo de meus amigos. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>46. Aprendo muito com as explicações de meu/minha chefe. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>47. Frequentemente meu trabalho ou minha carreira interfere nas minhas responsabilidades domésticas, tais como cuidar do jardim, cozinhar, limpar, consertar, fazer compras, pagar contas ou cuidar dos filhos. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>48. Se eu pudesse, mudaria de emprego. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>49. Para realizar minhas tarefas tenho que fazer sempre as mesmas operações. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>50. Tenho mais tarefas que tempo. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>51. Sou obrigado/a a perder compromissos de trabalho devido ao tempo que preciso dedicar às responsabilidades familiares. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>52. O que eu estou fazendo no meu trabalho não serve para nada. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>53. Posso decidir como executar minhas tarefas. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>54. Devido à pressão no trabalho, às vezes, quando chego em casa, estou muito estressado/a para fazer as coisas que gosto. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>55. Entendo o trabalho que faço. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>56. Eu realmente me interesso pelo destino desta organização. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>57. O tempo que eu dedico à minha família frequentemente me impede de dedicar tempo às atividades de trabalho que poderiam ser úteis à minha carreira. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>58. No meu trabalho, estou sempre correndo atrás do tempo. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>59. Sinto que meu trabalho não tem razão de ser. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>60. Eu planejo meu trabalho. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>61. Sinto falta de variações no meu trabalho. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>62. Tenho um trabalho significativo para a sociedade. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>63. Uma qualidade de meu/ minha chefe é respeitar seus subordinados como pessoa. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>64. Tenho que me esforçar muito no trabalho porque preciso aprender como fazer as tarefas. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>65. Tenho bons amigos no trabalho. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>66. Estou satisfeito/a com o apoio que recebo de minha família. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>67. Tenho um trabalho importante para a sociedade. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>	<p>68. Sempre que preciso de ajuda no meu trabalho, tenho a quem recorrer. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>
<p>69. Posso confiar no/a meu/minha chefe. ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦</p>			

Anexo E**ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL**

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

ABERTURA

Apresentar-se ao grupo.

Estabelecer *rapport* com o grupo.

Agradecer a disponibilidade e participação.

Solicitar que cada participante se apresente.

Informar sobre a finalidade do encontro: coleta de dados para pesquisa de mestrado, junto à UNIVALI, que tem com tema o tempo o trabalho e a saúde do docente.

CONTRATO COM O GRUPO

- Apenas uma pessoa fala por vez;
- conversas paralelas não são permitidas;
- todos devem participar, sem predomínio da discussão por parte de algum participante;
- não é necessário haver consenso sobre qualquer tema discutido;
- a duração do encontro está prevista para até 1 hora.

Esclarecer sobre o papel de moderadora do grupo.

Solicitar permissão para gravar a discussão.

Explicitar sobre questões éticas da pesquisa: reservas de nomes, sigilo quanto às informações prestadas, utilização dos dados para fins acadêmicos.

Compromisso da pesquisadora.

QUESTÕES ABERTAS

* Por que escolheu ser professor? O que o faz continuar? (questões iniciais, de abertura, genérica)

* Toda a discussão recai sobre os aspectos objetivos e subjetivos do trabalho dos professores a considerar: a) **aspectos objetivos**, aqueles que independem do sujeito, (rotinas e carga de trabalho, equipamentos, horário, turno, normas, tipo de gestão, etc.); **aspectos subjetivos**, que ocorrem em relação ao sujeito, estão presentes na junção trabalho-trabalhador (satisfação, afeto, relacionamento com chefia e colegas, atitude, importância do trabalho, etc.).

Então eu pergunto: o que vocês têm a dizer sobre:

- O que o trabalho significa para vocês?
 - Ao final de um dia de trabalho como se sentem?
 - Como é trabalhar diretamente com pessoas?
 - Quais as facilidades e/ou dificuldades percebidas no trabalho (queixas) ?
 - Isto têm provocado alguma mudança em vocês ou no trabalho que realizam? O quê? A que você atribui essas mudanças?
 - Citem alguns elementos das suas rotinas de trabalho.
 - Vocês estão satisfeitos em relação ao suporte técnico oferecido pela escola para a realização de um trabalho compatível com as demandas?
 - Identifiquem algumas considerações a respeito das condições de trabalho (interfaces e ambiente físico de trabalho).
 - Como vocês sentem e percebem o ritmo das atividades que realizam durante as jornadas de trabalho?
 - Qual o uso e aproveitamento do “tempo de preparação” (hora-atividade) na escola?
 - Como acontece, no dia-a-dia de trabalho, a articulação do tempo pessoal com o tempo profissional?
- * Para vocês, quais foram os elementos mais importantes discutidos sobre tempo/trabalho docente? (Questão final, objetivando síntese)
- * Como vocês avaliam esse nosso encontro?

OBSERVAÇÕES

- sinalizar quando a discussão estiver para terminar. “Temos mais 5 min. para concluir o debate”. Propor a questão final;
- entregar o formulário sobre os dados pessoais e profissionais e solicitar o preenchimento.

Anexo G
RELATÓRIO DE CAMPO
(Transcrições)

RELATÓRIO DE CAMPO: TRANSCRIÇÕES

GRUPO JUNIORES

JU1: Comecei a profissão sem querer, tentei vestibular em Direito e não passei, aí logo comecei Pedagogia e me encantei com essa área, hoje não me vejo fazendo outra coisa, gosto da minha profissão e não me arrependo de nada. Apesar de todas as circunstâncias, estou muito feliz e realizado por escolher esta profissão.

JU2: Eu trabalho no 'ponteiro do relógio'. Nem me formei ainda, mas trabalho 30 horas em duas escolas, aqui eu leciono em dois turnos, para 11 turmas e 3 disciplinas diferentes, não é moleza não, me sinto muito exausto. Durmo muito tarde porque à noite, ainda vou para a faculdade. Por isso o meu tempo é muito 'engessado', não tenho tempo para mais nada, não cabe. Além disso, procuro ser pontual na vida e na escola, em todos os meus compromissos. Acho que sou assim porque já fui bancário, me acostumei a ser pontual. Sabe, não sei quantas vezes no dia olho as horas. Sou cada dia mais dependente do tempo.

JU3: Meu dia é hipercorrido. O tempo passa muito rápido. O tempo físico se abrevia. Fisicamente continua igual, mas em função do número de atividades que temos por dia, o tempo social acaba entrando no tempo físico.

JU4: Apoio pedagógico é uma dificuldade e material didático então, nem se fala, nunca tem nada. Outra dificuldade é a falta de interesse dos alunos. Eles vêm para a escola porque o pai manda, acham que o caderno serve para fazer bolinhas para jogar no amigo, em vez de ter o caderno como registro. O governo também cada vez que muda perde-se a continuidade com o governo anterior e começam novamente, tudo diferente. Mas todos eles, não investem adequadamente na educação.

JU5: Às vezes me sinto mal por saber que tem pessoas que ficam olhando o que fazemos para falar mal, por mais que me elogiem, às vezes, dizendo que tenho domínio de turma, que sou excelente profissional, porque sei que tenho falhas. Mas independente de tudo isso, elogiando ou não, eu me sinto compromissada com a educação, sem discriminar nenhum aluno. Preocupo-me com o rendimento deles, principalmente com aqueles que apresentam maiores dificuldades, apesar de todas as dificuldades materiais que enfrentamos na escola diariamente.

JU6: Quando se chega em um colégio novo, até o professor se adaptar com a filosofia da escola, tem uma série de fatores, até a própria timidez, de como se impor perante o aluno, por não conhecer os pais. No início, no primeiro ano na escola, eu sofri muito. Às vezes você é taxado de péssimo professor porque não teve oportunidade de exercer um bom trabalho. Mas, mesmo sem experiência eu tenho que assumir o máximo de aulas devido o salário que não dá pra nada. Então eu acabo me atrapalhando na quantidade de tarefas, porque não sobra nenhuma hora-atividade para corrigir, estudar e preparar minhas aulas.

JU7: O tempo profissional acaba consumindo também o meu tempo pessoal. Levanto 6 horas da manhã e faço o almoço para estar na escola às 7h15min. Chego meio dia em casa e só esquento a comida, pois 13h30min tenho que estar na escola para cumprir mais um turno. À noite vou para a igreja. Não tenho tempo de ir ao salão arrumar o cabelo e nem fazer as unhas. Quem sofre mais é a família, mas eu já me habituei, meus filhos ainda não.

JU8: Não consigo levar nada para casa. O tempo destinado à hora-atividade é muito curto. Nunca dá para usufruir desse tempo de preparação junto com outros professores. Além disso, tem uma reunião só no semestre. Acho que falta esse tempo, mas a maioria tem que assumir essas horas com aula dada mesmo, aí não sobra tempo para mais nada. Veja só o meu caso, eu trabalho 40h, sendo 32h em sala de aula, as demais (8h) são destinadas à hora-atividade, mas este ano, eu passava por dificuldades financeiras e acabei assumindo todas as aulas, não sobrando nenhuma para a preparação das tarefas.

JU9: Para conseguir ganhar um salário digno eu trabalho com carga cheia. Você sabe, a cada hora-atividade trabalhada a gente ganha 2,5% a mais no contra-cheque e isso faz muita diferença no final do mês, mesmo tendo que sacrificar esse tempo para preparação das aulas. Mas a consequência maior da falta de tempo que eu sinto em relação ao lazer, dificilmente eu faço uma caminhada na praia, que é tão bom.

JU10: Eu trabalho os três períodos em duas escolas, aqui eu leciono em dois turnos, para 13 turmas e 3 disciplinas diferentes, no ensino fundamental e médio. Preciso desse salário para sobreviver, não tenho outra renda. Meu tempo é muito corrido, ainda tenho faculdade algumas noites, nem dá pra fazer todos os créditos, porque não dá tempo. O final de semana é para estudar e colocar as minhas aulas em dia. Muitas vezes tenho que sacrificar o tempo com a família para poder dar conta.

JU11: O meu tempo se confunde com o tempo da escola, o tempo para a família e o tempo de recreação, e ainda tem o tempo só meu. Esse eu nem sei, eu trabalho 40 horas na escola com carga cheia, depois quando acaba o tempo da escola começam outros. É cuidar da casa, filhos, marido, e quando não estou preparando aula ainda tenho as preocupações com as aulas do dia seguinte e o aluno está lá sempre esperando o melhor de ti. Por isso, eu nunca consigo me desligar. E é assim todo dia, o tempo todo tomado com alguma ocupação.

JU12: Pra mim a maior dificuldade é o tempo, pois dou aula para uma disciplina que não sou habilitada. Então exige mais tempo, esforço no planejamento das aulas, sem contar o tempo que eu gasto na confecção de material didático e na preparação das aulas. Fico sem tempo para o lazer e mais nada. O mais gratificante é que eu tenho uma relação boa com meus alunos. Tudo que eu peço eles fazem. Trabalho só com ensino médio e acho que eles têm mais interesse. De uma forma ou de outra, consegui fazer com que eles gostassem da disciplina e realmente produzissem bastante. Eles superam as minhas expectativas apesar da dificuldade que eu tenho para planejar.

JU13: A gente sempre acaba privilegiando a sobrevivência, para poder receber um salário que dê para viver. Em compensação eu não trabalho direito, não vivo direito. Eu tenho que ter tempo para tudo, mas acabo sacrificando alguém ou alguma coisa.

JU14 – Sou professora por dez anos e mesmo sendo habilitada, estou sempre estudando, sempre aprendendo e isso toma muito tempo da gente. Esse meu esforço e dedicação para dar o melhor de mim a cada dia, eu sei que não é remunerado e não faz diferença para o governo. Acontece que estar bem preparado para dar as aulas exige muito empenho da parte da gente.

JU15: Tem dia que falta tanto professor que tem turma que chega a ser dispensada na terceira ou até mesmo na segunda aula. A falta de professores é um problema sério na escola, está afetando a disciplina dos alunos, que fazem muito barulho e, às vezes, traz problemas em relação aos pais, que estão sempre cobrando da direção essa falta de aula.

JU16: Esse início de ano foi bem complicado para mim aqui na escola. Fiquei encarregada de elaborar o horário dos professores e tive muitos problemas, porque os professores começaram a me ver com outros olhos. É que existe algumas coisas dentro da escola que não são corretas, como alguns professores que nunca cumpriram às 40 horas integrais, cada um defende os seus interesses, só que o horário tem que ser negociado, e nem todo mundo entende, então começaram os conflitos entre os colegas. Estes vícios não foram construídos em quatro anos apenas, mas sim ao longo do tempo.

JU17: Minha jornada de trabalho é de 60 horas, não pretendo mais trabalhar tanto assim, estou muito cansada, preciso me cuidar. Tenho que praticar esporte, eu preciso arranjar tempo para o lazer, não posso ficar adiando a vida toda. Sempre trabalhei muito.

GRUPO MEDIADORES

ME1: É frustrante você chegar na escola todos os dias e saber que ficou para trás alguma coisa que não deu tempo de completar, sabe. O mesmo ocorre quando eu chego em casa. Essa correria do meu dia-a-dia é angustiante, estressante, porque eu ainda não consegui conciliar o tempo do trabalho e o tempo da família. Isso tudo é muito cansativo, ou seja, exerço um trabalho que é cada vez mais cansativo.

ME2: Se eu não estou trabalhando na escola, estou trabalhando em casa. Tenho 16 turmas então é um volume muito grande de material para revisar, corrigir, e quando chega o final do bimestre que eu tenho que entregar as notas na secretaria, aí é que fica difícil dar conta. Mesmo assim, estou sempre ligada nas notícias atuais para poder discutir com os alunos, mas só lamento não ter mais tempo porque eu tenho família também e eles precisam de mim.

ME3: Tudo na minha vida depende do horário da escola que é inflexível, cronometrado. Então eu esquematizo minha vida de acordo com o tempo da escola que tem que ser cumprido, mas é nossa obrigação. Eu posso até mudar as minhas aulas, mas o tempo da aula não muda, quer dizer, não pode mudar.

ME4: Eu gosto muito do meu trabalho, não me vejo fazendo outra coisa, apesar das dificuldades que enfrentamos dia-a-dia com aluno, direção, pai de aluno e muitas vezes, com falta de material didático, até falta de material do próprio aluno. Passamos por cima de tudo isso, procurando sempre alguma forma de trabalhar, pesquisando e assim descobrindo cada um seu jeito de trabalhar. Também porque aqui as pessoas são muito acolhedoras e solidárias, a gente sabe que sempre pode contar com elas.

ME5: Se eu pensasse no aspecto financeiro e em todas as questões negativas que permeiam a educação, já teria desistido, mesmo assim, estou muito satisfeita com a profissão que escolhi. Eu continuo pelo aprendizado adquirido, pelo que a profissão promove, do aprendizado, da pesquisa, que mesmo sem tempo, nesta profissão estamos sempre aprendendo. Servir de mediadora também é gratificante, perceber o conhecimento repassado por mim ao meu aluno. Descobrir que, por exemplo, um ex-aluno meu hoje tem uma boa profissão, em função de ter uma boa escolarização, não que seja só mérito meu, mas de toda instituição, é gratificante.

ME6: A escola parece que sempre foi assim precária, em todos os sentidos. A maior dificuldade é a falta de material didático. Na minha disciplina não tem livros didáticos, ainda, à disposição dos alunos. Todos os livros que utilizamos na escola hoje são meus. Consegui muitos em editoras e outros eu mesma comprei.

ME7: Química é muito “detalhezinho”, e passando no quadro, quanta coisa que não perco, quanta coisa a mais eu poderia passar para eles... Eu trabalho com xerox, elaboro apostila, mas isso rouba todo o seu tempo. Eu valorizo muito o tempo qualidade na aprendizagem. Quando eu dou um trabalho tenho que deixar o material à disposição, às vezes passo um *site*, mas eles não acham ou copiam, colam sem ter pelo menos lido. Com o livro isso não aconteceria, porque pelo menos para reescrever teriam que ler.

ME8: As faltas no trabalho são sempre por motivos de saúde, exclusivamente. Eu tenho dois filhos, então às vezes um deles fica doente, aí tenho que ficar com eles.

ME9: Eu gasto muito tempo elaborando material didático para os alunos, já que na escola nunca tem nada. Se você quer dar uma aula diferente tem que ter algum material. Tem coisas que eu até aproveito no ano seguinte, mas na escola não tem espaço para guardar as nossas coisas com segurança, sem que ninguém estrague.

ME10: Meu tempo pessoal está anulado, engessado. Porque o tempinho que eu tenho eu uso com meus filhos. Quando eu estou em casa fico em função deles, tenho que dar atenção pra eles porque eu fico mais fora do que dentro de casa. No município trabalho no laboratório de informática, então só dou aula quando é agendado pelo professor. No tempo livre, eu posso elaborar minhas aulas, corrigir provas e trabalhos.

ME11: Teria que organizar melhor a hora-atividade, porque está tudo muito isolado, esse tempo que nós temos fora da sala de aula deveria ser distribuído de forma coletiva. Nós precisamos nos juntar mais para trocar informações, partilhar dúvidas, enfim, dividir conhecimento coletivamente. Falta espírito de colaboração e integração entre os professores. Na outra escola em que trabalho, eu estou desenvolvendo um projeto sobre tuberculose, em conjunto com a professora de Português, inclusive ela que solicitou o trabalho. Na elaboração do projeto planejamos trabalhar todos em conjunto.

ME12: Eu posso dizer que sou uma professora satisfeita. Se não fosse a falta de material didático é claro que seria bem melhor trabalhar. Tenho um bom relacionamento com os colegas e alunos e eles sempre retribuem a minha dedicação para com eles. Fico muito feliz e realizada, pois valorizaram muito meu trabalho.

ME13: Na escola não se importam com o tempo qualidade do professor, que já é bem escasso. Tem gente que se preocupa tanto com os 8 períodos que tenho a cumprir aqui que nem se preocupam com as faltas. No começo do ano eu estava cumprindo seis períodos, mas tinha que cumprir 8, daí conseguiram fazer com que eu viesse os oito períodos. Acontece que vindo os seis períodos não faltei nenhuma vez, já na primeira semana dos oito períodos tive que faltar. Se eu tivesse seis períodos eu viria com muito mais vontade e evitaria esse tipo de falta. O importante pra determinadas pessoas é que estejamos aqui, não importa fazendo o que, mas tem que estar presente.

ME14: Não tem que querer punir o professor, é preciso mais incentivo por parte da administração da escola. Do contrário, trabalharíamos melhor e muito mais satisfeitos, tem professores aqui que não cumprem os oito períodos, já faz muito tempo que isso acontece. Não pode haver privilégios, isso não é nada democrático. Quanto trabalho bom que eu fiz que não foi valorizado. Aqui não valorizam o que a gente faz. Esta escola teria que rever as formas de valorização profissional. Eu gostaria de fazer mestrado, mas perdi o interesse, às vezes penso que não vale a pena porque não recebemos nenhum incentivo para tal.

ME15: Dificilmente eu tenho hora-atividade porque o meu horário é todo tomado. Sempre que posso eu pego todas as aulas, apesar de cansativo faço isso porque preciso. Tive um período, temporário, de afastamento da sala de aula porque não estava bem de saúde. Já faz muito tempo que eu venho assumindo uma carga horária excessiva, só ganhei uma depressão, causada por esse ritmo tão intenso que foi a minha vida toda no magistério.

ME16: Eu gosto de adquirir e de ter as minhas coisas, por isso não perco tempo, procuro dar todas as aulas no período. Trabalho 19 anos como professora e só agora consegui comprar um carro velho. E o pior é que os alunos percebem que o professor está cada vez mais empobrecido.

ME17: Quando eu estou de férias ou de licença-prêmio, aí é que a gente sente a diferença. Acaba todo aquele mal-estar que a gente sente, não dói mais nada, a gente se sente aliviada do estresse e da tensão da escola. Nós lidamos com muita gente, muito barulho, o tempo todo que não tem como não ficar doente num ambiente doentio assim. Mas se a gente precisa, não pode ficar doente, tem que dar um jeito, mesmo com dor de cabeça. Um dia desses fiquei tonta, tive que sair antes para medir a pressão que estava dezoito por treze, mas tomei remédio e logo passou.

ME18: A falta de material didático pra mim, é um grave problema na escola hoje. O aluno vem hoje de uma sociedade informatizada e a escola está muito atrasada a esse respeito. O professor tem que ser uma artista, um palhaço. Deve criar e buscar meios de cativar para trazer e manter o aluno para dentro da escola. O que mais facilita o meu trabalho é o bom relacionamento que eu consigo ter com os meus.

Mas o professor é bastante desvalorizado, desrespeitado, pela própria escola, pelo governo, pela sociedade. Acho que é por isso que ultimamente ando muito acomodada. No entanto, eu valorizo meu trabalho, mesmo sem reconhecimento.

ME19: O tempo livre disponibilizado fora da sala de aula, nunca é suficiente face o número de atividades a cumprir, tendo em vista que a minha hora-atividade é sempre no horário de Educação Física. Como sou professora primária sempre preciso estar junto, dar atenção às queixas: se a criança caiu, machucou ou não quer participar dessa aula, eu fico dando atenção á elas. Por isso, acabo ocupando esse tempo com outras tarefas que não dá para negá-las ou adia-las. Além do mais a escola também não oferece um local apropriado para estarmos sentados, tranquilos para preparar nossas atividades, enfim, para ler, estudar ou pesquisar.

ME20: É preciso buscar novas possibilidades de organização de tempo para a gente se juntar com os colegas para discutir, refletir e encontrar outras alternativas de trabalho em sala de aula, que facilite a sua atuação. Estamos cada vez mais sobrecarregados. Na outra escola onde eu trabalhava no Paraná, na sexta-feira havia uma parada para estudos, em que nós nos juntávamos com a coordenação, supervisão, orientação e organizávamos e pesquisávamos juntos. E quem ganhava era o professor e, sobretudo, o aluno.

GRUPO SENIORES

SE1: Está sendo muito difícil equacionar o tempo da escola com o da família, porque, além de eu precisar trabalhar em duas escolas, ainda tenho o partido político. O meu tempo é muito complicado, estou sempre precisando de mais tempo, ou para a família, ou para mim, quer dizer para as outras ocupações. Sabe, um tempo acaba afetando outro tempo.

SE2: Parece que a gente só vive em função do tempo, que é muito corrido e curto. Tudo tem hora marcada. Na escola a gente tem hora para chegar, para começar a trabalhar e parar e tem hora para repousar, enfim, isso você acaba levando para sua vida também. Tudo tem 'hora de'. É muita coisa para fazer e pouco tempo para executar.

SE3: Sou professora por opção e pelo fato de gostar de trabalhar com pessoas, eu vi no magistério a possibilidade de realizar uma relação mais próxima com as pessoas e por acreditar na educação. Eu não me vejo em outra profissão. Sou feliz com o que eu faço embora passe por inúmeros problemas. Estou me tratando de depressão. É que esse ano assumi 40h de uma disciplina nova, na qual eu não sou habilitada, então eu tenho que me dedicar muito para poder fazer um bom trabalho. Eu trabalho, agora, com 19 turmas do ensino médio, é um trabalho árduo, eu tenho que estudar, pesquisar na *Internet*, enfim eu tenho que me preparar bem pra poder ensinar direito, mas dificilmente eu tenho tempo para isso.

SE4: Na escola falta tanta coisa, as condições materiais são muito precárias, questão financeira, falta de materiais didáticos, verbas até para comida, pois sem comida o aprendizado das crianças não é o mesmo. A realidade da escola pública hoje é caótica, pois ela só conta com a nossa boa vontade, nosso empreendimento, nossa disponibilidade e nosso voluntariado, como se o professor tivesse tempo para tanto. Não temos nada mais além de um quadro negro e giz, uma biblioteca defasada, um laboratório de informática que não funciona. O que temos de recursos na escola hoje é fruto de campanhas que fizemos e não de verbas públicas. O vídeo e o DVD conseguimos através de campanhas de lixo reciclado.

SE5: Um problema sério na escola é sobre a jornada. Um professor que trabalha 60 horas ou mesmo 40 horas cheias não tem hora-atividade, ficando impedido de fazer mais leituras, de preparar adequadamente suas aulas, de participar de cursos de capacitação e de formação continuada. Afinal de

contas, professor também é gente, precisa de tempo livre para se dedicar às coisas e às pessoas importantes da sua vida.

SE6: O problema é que a hora-atividade é usada para chegar a tempo na outra escola para trabalhar, ou para ir ao supermercado, pagar as contas, ir ao banco, enfim, na verdade não tem outro momento. Essas 'horas trabalho' se misturam com as horas pessoais. Então eu penso que os poucos professores que têm hora-atividade ocupam esse tempo de folga com coisas pessoais porque o professor também tem outras responsabilidades, não tem outro jeito.

SE7: Na escola só consigo dar aula, não consigo fazer mais nada, pois sempre acabo levando trabalho para casa. Pesquiso na *Internet* para dar uma aula diferente, o que acaba comprometendo o tempo com a família em função da dedicação às questões pedagógicas. Tenho muita dificuldade em lidar com o tempo pessoal, pelo excesso de trabalho. Veja só, ainda carrego para casa todo o material dos alunos para correção, e isso rouba um tempão da gente, você sabe. O que acontece é que eu sempre fico devendo atenção para a minha família, acho que só vou conseguir isso, quando me aposentar.

SE8: Trabalho no total 70 horas. Mas vou tirar "licença prêmio" e reduzir minha carga horária, ando muito cansada, e doente, preciso me cuidar. Tenho que praticar esporte, eu preciso arranjar tempo para o lazer, não posso ficar adiando a vida toda. Sempre trabalhei muito. Aqui nesta escola tenho 32 aulas, e na escola municipal 22 aulas, totalizando 54 aulas dadas. Eu valorizo meu trabalho porque eu me preparo para dar aula, procuro assuntos atuais. Ano passado ficamos em 2º lugar no ENEM, com 5 alunos gabaritando em Química. Sinto-me orgulhosa por tudo isso. Sei que não é mérito meu, e sim do aluno que se preparou, que estudou, mas a nossa equipe foi muito importante para que isso acontecesse. Alguns alunos valorizam meu trabalho, outros não ligam muito. Meus alunos, ano passado do 2º ano, fizeram abaixo assinado para eu voltar a dar aula pra eles, porque dou aula só no 1º ano do ensino médio

SE9: Sempre amei minha profissão porque acho que, ou você veste a camisa ou não fica no magistério. Eu fui induzida a entrar na profissão, pois minha família não queria que eu fosse professora, mas eu era muito boa aluna em matemática. Minha professora de matemática da oitava série teve 3 filhos, um após o outro, então ficou muito tempo afastada e me chamava para dar as suas aulas. Todas as substituições das aulas dela a tarde era eu quem fazia. Eu ia pela manhã na casa dela para que me passasse as orientações. Acabei virando professora e estou a 30 anos no magistério. Hoje estou bem decepcionada com esta profissão porque eu acho que o nosso sistema está completamente falido. Temos pessoas não comprometidas dentro de nossas escolas. Hoje estou fora da sala, não estou realizada, não estou gostando nem um pouco do trabalho que estou fazendo. Estou com uma tendinite muito séria no braço e por isso estou afastada. Neste mês de março estou me sentindo melhor. Agora, está aparecendo o resultado do trabalho de fisioterapia, porque ano passado já tinha feito tudo isso, mas estava em sala de aula, então não surtiu o mesmo efeito. O fato de ficar no quadro, porque a matemática é bla, bla, bla e giz, agravou a minha situação. Então estou fora, mas não estou gostando do que estou fazendo, estou indo para casa angustiada porque estou vendo situações no colégio que eu não via. Na sala de aula mesmo que os alunos não queiram, você consegue ver o seu trabalho. E eu não estou vendo produção este ano. Eu gostaria de aposentar, mas ainda não tenho idade. Não pertencço mais a esta profissão.

SE10: Dificilmente tenho hora-atividade. Neste tempo nunca consegui fazer nada na escola, porque a escola não oferece espaço para o professor trabalhar de forma isolada, sossegada, sem estar constantemente sendo interrompido por alguém. Infelizmente na escola não existe um espaço adequado para o professor trabalhar individualmente e muito menos de forma coletiva para compartilhar suas dúvidas e até angústias com outros professores. Faço todos os trabalhos em casa, porque na sala dos professores é muito difícil se concentrar em alguma tarefa e conseguir concluí-la. Além do mais, na escola é tudo muito complicado: o computador não funciona, para conseguir folha tem que perguntar para várias pessoas e acaba se perdendo muito tempo, não tem *Internet*, tem muito barulho, entre outros obstáculos.

SE11: Todo ano é a mesma coisa. Fazer horário é uma tarefa muito difícil e desgastante, ninguém quer saber de fazer, mas se a escola não tiver o horário prontinho, nada funciona, sabe! Mas é uma dificuldade, porque isso envolve muitos interesses, é professor que trabalha em várias escolas, que só pode chegar na segunda aula, ou sair mais cedo porque tem faculdade... Ainda tem uma coisa, se as escolas do município fazem o horário primeiro, aí a gente tem que se submeter ao deles, entende? Mas o critério da escola sempre foi priorizar os que têm mais tempo de atuação na escola, isso todos já sabem. Fica mais difícil ainda quando o professor larga aula, aí tem que começar tudo outra vez.

SE12: Eu estava passando por dificuldades em casa, uma sobrecarga muito grande nas costas. Filho pequeno, meu marido trabalhando fora, trocou de serviço, e a coisa complicou e eu não conseguia fazer mais nada direito, então fiquei com depressão. Cheguei a trabalhar 60 horas em três escolas diferentes. Para conseguir mudar e voltar para o trabalho mudei de atitude e decidi não levar mais nada pra casa, antes eu estava sobrecarregada.

SE13: Se eu pudesse mudaria de profissão, mas não vou jogar fora todo meu investimento durante estes anos de carreira. Tenho tempo de serviço para me aposentar, mas não tenho idade ainda. Já peguei duas reformas e se 'bobiar' vou pegar a terceira porque está para sair algumas mudanças. Não vejo a hora de me aposentar. Esse ano eu estou afastada da sala de aula porque não agüentava mais e pra mim está sendo muito bom, estou me recuperando de uma depressão, andava no meu limite de estresse.

SE14 Teve uma tarde que conseguimos trabalhar tudo que planejamos, combinamos que não soltaríamos alunos cedo, o primário poderia até soltar antes das 5h30min, mas ontem, era 5h20min o ensino médio já estava todo passando na minha porta e eu em sala de aula ainda.

SE15: Já fui bancária, mas nada se compara com a carreira de professor. Hoje sou professora por vocação, a gente tem que acreditar e gostar do que faz, senão eu teria ficado no banco. No magistério é assim, quanto mais você estiver ligado, melhor será o seu trabalho. Mas tem que ter compromisso. A gente trabalha o tempo todo em função da escola. Nunca consigo encerrar o meu trabalho dentro da escola, tem outros que conseguem, não sei como. Quando bate o sinal se desliga, fecha o diário, vai para casa e não pensa mais nisso. Mas se você tem compromisso com os alunos e com a escola não dá pra ser diferente. Tem que estudar, ler, se aperfeiçoar o tempo todo, se dedicar mesmo.

SE16: Quando eu ingressei no magistério o professor era valorizado. Hoje não é valorizado nem pelos alunos, nem pelos pais, nem pelo governo. Mesmo assim, sinto-me realizada na profissão, por mais que eu reclame, às vezes, eu sempre defendi a escola em todos os aspectos. É o lugar que eu escolhi para trabalhar até me aposentar.

SE17: Eu primeiramente quando estou na escola procuro fazer tudo que preciso na escola. Não levo nada pra casa. Final de semana é pra mim, vou ao salão, me divirto. Sábado, domingo e feriado não faço nada de escola. Quando dou prova já vou corrigindo, para não me sobrecarregar e ter que levar coisa pra casa. Está bem distribuído. O único problema é que chego em casa muito cansada e não tenho muita vontade de sair, depois que eu saio daí fico legal, mas sair de casa é bem complicado por causa do cansaço. Já tive depressão, então hoje faço tudo de forma mais ponderada, para não correr o risco de adoecer novamente.

SE18: A minha vida é muito corrida, se estou comendo estou corrigindo também. Lazer é muito raro, a família foi por mim 'abandonada', não tenho tempo de estar com eles, às vezes eu fecho a casa e não limpo nada, porque aquele momento quero pra mim, mas daí preciso preparar aula, não saio mais pra nada. Estou no meu limite. Acho que para ter uma educação de qualidade deveríamos ter o mesmo tempo para preparar como para dar aula. Estou por fora de tudo que acontece, não tenho tempo de ver televisão, de ler um livro ou jornal. Sinto-me em defasagem e desvantagem. Isso precisa mudar. Gostaria de comprar um computador, mas me pergunto que horas que vou conseguir usar.

SE19: O tempo dedicado à preparação não afeta meu dia a dia, faço porque gosto, isso trás satisfação e reconhecimento no meu trabalho. Estou na profissão há 10 anos, antes fui bancária, mas antes ainda, mais ou menos na década de 1970, fui professora em uma escola multiseriada no interior. Era mais fácil, tinha menos alunos, e como o ensino não era obrigatório, eles iam porque realmente gostavam, além disso, a professora era valorizada pela comunidade, mas hoje eu não vejo assim. Acho que as coisas davam certo nas escolas multiseriadas e deveriam ser aproveitadas e valorizadas atualmente e a cobrança, em todos os sentidos, deveria ser maior. Parece que hoje o aluno não precisa se adaptar a escola, mas a escola que deve se adaptar ao aluno, ou seja, se o aluno não demonstra interesse, não aprende, não faz as tarefas, ou é faltoso, sempre sobra para a escola e para os professores. Sem contar o descaso da família para com a escola.

Anexo H

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assinie ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Tempo, saúde e docência.

Pesquisadora Responsável/Mestranda: Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da Silva

Telefone para contato: (47) 33615355

Orientadora: Dra. Elisabeth Caldeira Villela

1. NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa na qual você é convidado a participar, visa investigar as implicações do tempo na saúde e no trabalho dos professores, tendo em vista que a literatura especializada vem apontando esta categoria profissional como predisposta à síndrome de *burnout*. Esta pesquisa está vinculada ao Laboratório de Psicologia do Trabalho – LPT junto à Universidade de Brasília – UnB, e culminará com uma Dissertação de Mestrado da Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Aproximadamente 90 professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio participarão desta pesquisa.

3. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Ao participar deste estudo você deve permitir ser entrevistado pela pesquisadora responsável. Tal entrevista tem a intenção de conhecer mais a respeito de você e de seu trabalho. Ao todo deverão ser de 1 a 2 entrevistas com duração de, no máximo, 1 hora. Sua participação é voluntária. Você tem a liberdade de recusar a participar, ou ainda, em qualquer fase da pesquisa, pode se recusar a continuar participando, sem qualquer prejuízo para você.

3.1 AS ENTREVISTAS (Grupo Focal)

As entrevistas serão marcadas com antecedência. Será pedido que você participe das discussões geradas no grupo focal no qual você pertence. A mediação será feita pela pesquisadora a respeito da sua relação com o trabalho.

4. O REGISTRO

As discussões oriundas dos grupos focais serão gravadas e transcritas. Os dados serão utilizados na referida dissertação de mestrado, bem como poderão ser usados para fins de publicação científica, ensino e encontros científicos.

5. CONFIDENCIALIDADE

Todas as informações coletadas nesta pesquisa são estritamente confidenciais, de forma que a sua identidade será preservada. Os relatos da entrevista serão identificados por código ou nomes fictícios, preservando, portanto, a sua identificação.

6. BENEFÍCIOS

Ao participar desta pesquisa você terá como benefício a discussão e o detalhamento de uma situação que pode estar trazendo para você insatisfação, intensificação e sofrimento. Pretende-se, a partir desta pesquisa, desenvolver um ciclo de atenção e informação que promova melhores condições de trabalho, que beneficie professores e alunos, bem como a instituição na qual trabalha, e que possa influenciar substancialmente, na gestão da escola e no desenvolvimento social.

7. PAGAMENTO

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo. E nada será pago por sua participação.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto contabilize qualquer penalidade ou interrupção no processo.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do Sujeito ou Responsável: _____

Telefone para contato: _____

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

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](#)