

CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

Rosângela Maria da Silva

Centro Universitário Cesmac

Resumo

O presente artigo visa refletir sobre as concepções e questões que permeiam a qualidade de vida do professor na contemporaneidade, para isto, discorre inicialmente sobre a evolução da ideia de QV, desde a Antiguidade — fase em que surgiram as primeiras ideias —, até a Época Contemporânea e inclui alguns aspectos da atuação do professor na contemporaneidade, a fim de oferecer respaldo, à compreensão do descontentamento do professor, no concernente a sua vida, bem como, dos impactos sobre a sua qualidade de vida produzidos pelos desafios contemporâneos aos quais estão submetidos.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade de vida. Professor. Contemporaneidade.

Atualmente, os professores, especialmente aqueles que desenvolvem as suas atividades de docência no Ensino Fundamental, têm demonstrado uma patente insatisfação com as suas condições de vida, visto que muitas situações inerentes ao seu trabalho não são satisfatórias, e se transferem para a sua vida como um todo, de forma negativa, ou seja, as suas atividades laborais têm interferido na sua qualidade de vida. Essa situação dos professores tem ficado, atualmente, em grande evidência, principalmente porque, na atualidade, uma das preocupações mundiais é a qualidade de vida (QV). Desta forma, é preciso que se faça, mesmo que breve, uma análise do conceito de qualidade de vida, visto que, é por meio desse viés específico, que enfocarei a situação desses docentes.

Viver bem e ter uma vida satisfatória e feliz constitui um dos principais anseios do ser humano, neste sentido, desde a antiguidade, os filósofos estiveram interessados em refletir sobre o que significa ter uma vida satisfatória e feliz (BUARQUE, 1993, *apud* MOREIRA, 2000). Na época em que Sócrates vivenciou o início do pensamento filosófico, na Grécia, uma das características deste pensamento era direcionada para as questões humanas. Para Chauí (2003, p. 42), no

período socrático, “a filosofia se volta para as questões humanas no plano da ação, dos comportamentos, das ideias, das crenças, dos valores e, portanto, se preocupa com as questões morais e políticas.” Este foi o momento em que o ser humano começou a lidar com as ideias e a conhecer as coisas e os seres, por meio delas. Depois de Sócrates, a realidade passou a ser vista e apresentada, decisivamente, a partir do âmbito das ideias (idem).

Sócrates foi muito importante naquele momento, por redirecionar a filosofia grega, fazendo com que a busca de conhecimento, antes centrada na natureza, passasse a se ocupar do homem e das suas ideias e ações. Para Sócrates, fazer o mal prejudica muito mais a quem o pratica do que àqueles a quem este é feito, porquanto, embora infortúnios externos possam nos ocorrer, a verdadeira boa vida consiste na pureza da alma. Então, para ele, uma boa vida é fazer o bem e seguir o caminho da virtude; a felicidade é o resultado de se levar uma boa vida. Após a morte de Sócrates, os filósofos que o sucederam persistiram na perspectiva de buscar e conceber o que seria uma boa vida, inspirada, naquele momento, nos conceitos da moral e da justiça.

Na contemporaneidade, tem-se falado muito em QV, entretanto, mesmo nos tempos atuais, após tantas discussões entre pessoas dedicadas ao tema, nem sempre as definições existentes sobre esta questão são claras e precisas. Conceituar qualidade de vida é tarefa difícil, porque cada um de nós tem a impressão de que já sabe o que ela significa, ou mesmo, tem a percepção, mesmo difusa — como na antiguidade —, do que ela exprime (BODSTEIN, 1997). No entanto, mesmo em face de tantas discussões, tal acepção envolve muitos aspectos, melhor dizendo, todos os âmbitos da integralidade do ser humano, e esta conclusão – de que o ser humano é um todo – a que chegaram os pesquisadores que se dedicam a esta temática foi um dos maiores progressos que a humanidade atingiu, no que se refere a este objeto de estudo. Para esse consenso, foi muito importante a conclusão da OMS, sobre este conceito, após importantes discussões, realizadas pelo seu *WHOQOL GROUP*. Assim, em 1980, a OMS consolidou o entendimento de que saúde não é apenas a ausência de doença, mas também, o bem estar biopsicossocial do indivíduo, em sua integralidade, e formulou o seu conceito de QV: "a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações" (WHOQOL GROUP, 1994, P. 28). Esta definição denota,

claramente, que a QV é subjetiva, multidimensional, e inclui elementos de avaliação, tanto positivos como negativos (FLECK *et al.*, 1999; THE WHOQOL GROUP, 1996).

No contexto que envolve a concepção de QV fica evidente outro aspecto importante, que é a sua contextualização social, pois ainda se tem de reconhecer o fato de que, nessa avaliação, não se pode dissociar o coletivo, do individual. Diante disto, torna-se impossível qualquer análise individual, sem a devida contextualização, ou seja, fora do âmbito da sociedade onde o indivíduo está inserido, e, mesmo assim, essa avaliação é dificultada pelas suas características subjetivas, pelo fato de que esta ideia está submetida a múltiplos pontos de vista, variando, inclusive, de época para época, de país para país, de cultura para cultura, de classe social para classe social e, até, no mesmo indivíduo, em diferentes momentos de sua vida. Isto denota um aspecto interessante da QV: o que para mim hoje é considerado como uma boa qualidade de vida pode ser visto, em outro momento da minha vida, de forma diversa. Diante disto, para Moreira (2001), a expressão QV assume, aos olhos de cada observador, os contornos da sua sensibilidade, da sua cultura, dos seus meios econômicos e de suas frustrações, do seu humor, etc.

QV é um conceito amplo e complexo que, ao longo dos anos, tem sido estruturado por esferas que, basicamente, avaliam os aspectos que permeiam a vida do ser humano. Com a evolução tecnológica dos últimos 30 anos, o homem modificou hábitos, adquiriu melhores condições de vida e transformou a maneira de percebê-la e de conferir maior valor à saúde e à independência funcional; conseqüentemente, à QV. Contudo, apesar dessa evolução no conhecimento dos fatores que interferem na sua vida, o indivíduo não tem a condição de controlar todas as circunstâncias que permeiam a sua QV, visto ser muito ampla a gama de influências que intervém na vida dos indivíduos, sem que estejam sujeitas a sua interferência, no entanto, de toda esta complexidade acerca do conceito de QV, parece materializar-se um acordo entre os estudiosos do tema, quanto a dois aspectos relevantes do conceito: a multidimensionalidade e a subjetividade. A multidimensionalidade destaca os diferentes aspectos que a compõe, já a subjetividade é reconhecida quando se respeita a percepção do sujeito que se avalia, bem como, a forte vinculação com a situação social deste.

Na atualidade, quando se referencia a QV, os seus fatores subjetivos estão em evidência e despertam para a importância de uma reflexão vinculada à concepção de sujeito e de subjetivação a ele inerente. Tal processo, histórico e social, constituiu-se por meio da interação desse sujeito, com o seu contexto social. Na concepção de sujeito, no concernente à avaliação da QV, sobressai a importância do autoconhecimento — condição fundamental apontada pelos grandes filósofos —, da autonomia, da capacidade de fazer escolhas responsáveis, e a de atribuir significados, a partir da reflexão, sobre sua experiência no mundo, como aquilo que o caracteriza como sujeito. Neste sentido, é bom ainda que nos respaldemos em Pereira (2008), não apenas quanto à percepção do indivíduo, no ato de se constituir sujeito, mas na predisposição e força para reagir às condições de ameaça a sua QV. Para este teórico,

O sujeito é quem sabe, logo é ele quem se modifica. Saber tem conotação mais forte do que conhecer. Saber é ter consciência do conhecer [...] Por isto é imprescindível que cada um de nós se construa e se reconheça sujeito. Construir-se sujeito nada mais é do que se construir, construindo as dimensões que são as do sujeito (p. 12-13).

Para Matos (1998, p. 3), “quanto mais aprimorada a democracia, mais ampla é a noção de qualidade de vida, o grau de bem estar da sociedade e de igual acesso a bens materiais e culturais”. Em concordância com a autora, ressalto a necessidade de atentarmos para o fato de que, uma democracia aperfeiçoada é constituída por um povo consciente do seu papel de cidadão, que se afirma enquanto sujeito e é capaz de atuar na promoção de sua QV. Portanto, há reciprocidade entre o processo de promoção da QV e a afirmação do indivíduo como sujeito, enquanto que a anulação deste ocorre de forma simultânea à deterioração da QV.

Ao focar o papel do professor na sua prática docente, ressalto a importância, que se tenha em mente, não mais a ideia de formação de indivíduos aptos para o atendimento das exigências do mercado — mão de obra especializada e/ou consumidor —, mas de sujeitos da sua prática educativa. Significa perceber o processo de ensino com um processo de construção — através da ação reflexiva — de um sujeito completo, de um homem consciente de seu papel social. Entretanto, sabe-se que é muito difícil realizar essa transformação, quando o contexto é tão adverso e coercitivo. O sujeito capaz de executar essa mudança teria consciência de

si e da sua função, no contexto da escola e da sociedade, como um todo. Daí por que me refiro às ideias de Pereira (2008, p. 13), haja vista que, para este teórico, “aquele que tem consciência de si sabe de suas possibilidades, de seu valor ou da importância de suas ações”.

Diante disso, provavelmente, uma das maiores angústias do fato de ser professor é que a competência docente é considerada como algo não traduzível por técnicas ou habilidades, uma vez que o professor não é um técnico. O professor é, ou deveria ser, antes de tudo, um sujeito integrado com o mundo e um profundo conhecedor do seu papel social, como também detentor da capacidade de utilizar o seu conhecimento e a sua experiência em contextos pedagógicos práticos, que já existem, com toda a liberdade de discutir as ações educativas e até de mudá-las, no coletivo educacional, quando, em função do processo educativo, isto se fizer necessário.

Neste contexto social, sabe-se que nada será construído em termos educacionais, sem a presença do professor e de um professor satisfeito com as suas condições de trabalho, recebendo uma remuneração condigna e na situação de sujeito de sua prática, fruto de uma formação adequada.

A situação profissional atípica, vivenciada pelo professor contemporâneo, chama a minha atenção e para Freire (1983, p. 57), quando ele afirma – no que concerne à inserção dele, como cidadão do mundo: “Minha presença no mundo não é a de quem nele se adapta, mas de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história”. Deste modo, somente um indivíduo que se considere sujeito pode contribuir para a formação de outros sujeitos.

No entanto, o que se observa é que o professor como outros profissionais, se submete às condições impostas pelas instituições que os empregam, inclusive o Estado, por medo de perder o emprego. Para Dejours (1987, p. 133), as influências exercidas pelas instituições que empregam o trabalhador têm a intenção de utilizar o sofrimento, o medo, para que se trabalhe mais e se produza mais. Diante disto afirma:

A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de

esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora.

Daí por que é compreensível o porquê de os educadores vivenciarem, atualmente, uma crise de identidade. De maneira mais ou menos direta, o conjunto de fatores que ingressam na configuração dessa crise aponta para um questionamento do saber, e do saber-fazer, dos educadores, e, mais ainda, da sua competência para lidar com as exigências crescentes do mundo contemporâneo – em termos educacionais – e com uma realidade social cada vez mais deteriorada, que lhes impõe impasses constantes. Por isso busca-se estabelecer relações entre essa crise de identidade que abala a "crença de si" e o "sentido de si", destes profissionais, e a sua saúde no trabalho (CODO, 2006 e ESTEVES, 1999).

O fato de ser professor, na atualidade, já envolve muitas exigências, que aumentaram, em face das transformações provocadas pela hegemonia do capital, que envolveram toda a conjuntura do globo, em que houve mudanças específicas, em todas as dimensões ocupadas pela humanidade. Na Educação, que é a linha que orienta os povos, essas mudanças ocorreram com muita intensidade, haja vista que qualquer tendência política necessita da Educação, para manter a sua humanidade e a própria hegemonia, no contexto mundial. Entretanto, ao invés disto, no caso de países, como o Brasil, e muitos outros do continente latino-americano, estas novas políticas objetivam que a educação escolar básica se estenda amplamente a toda a população, como requisito fundamental da preparação para o trabalho, consoante ocorreu nas sociedades industriais, nos países desenvolvidos.

Na atual fase do capitalismo, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades e competências, que integrem currículos voltados para a preparação do indivíduo trabalhador. Também é esperado que tais currículos incluam o estímulo à criatividade, para que este trabalhador esteja apto a desempenhar as mais diversas funções – trabalho flexível – e ainda; para que a educação seja condição para a empregabilidade.

A realidade da orientação capitalista para a formação de professores é tão óbvia que, para Bernstein, (1996, p.73) *apud* Ball (2002, p.45), em face das novas tendências políticas neoliberais, no concernente ao atual papel da escola, “as tecnologias políticas de reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismo para reformar professores e para mudar o que significa ser professor. A reforma não

muda apenas o que nós fazemos, muda também quem somos – a nossa ‘identidade social’. Complementando a ideia expressa por Ball (2002), para Oliveira (2005, p.70), “as reformas educacionais provocaram uma reestruturação do trabalho docente, inclusive na sua natureza e definição”. E, a despeito de se acreditar que o Brasil está vivenciando um momento pós-neoliberal, as tendências apresentadas nesse período ainda persistem – porque chegaram a se sedimentar, principalmente na cultura educacional –, e ainda clamam por mudanças.

No âmbito das dificuldades enfrentadas pelo professor deste século, ainda são evidenciadas as questões relacionadas aos índices de degradação ambiental que o capitalismo impulsiona, com o objetivo único de promover a lucratividade, sem qualquer escrúpulo, nem mesmo pensando que os mesmos homens que estão lucrando hoje – os condutores da política atual– terão uma descendência, que poderá ser privada dos bens mais fundamentais, à sobrevivência no planeta. Neste sentido, o capitalismo em si, como sistema de acumulação, não corre perigo ou muito menos se expõe ao risco de um colapso por causa da questão ambiental que se coloca no mundo, visto que ele acaba por se aproveitar dessa problemática, para gerar novas perspectivas de acumulação. Esta situação gera mais necessidades no que toca ao papel da educação e, conseqüentemente, no que tange ao professor, que tem além de todas as responsabilidades atuais – geradas pelas outras transformações globais –, o ônus de educar para a sustentabilidade, no entanto, ele não é chamado a participar da formulação de políticas.

Além dessa situação de medo e controle, também evidenciada em outras profissões, a posição dos professores, bem diferente da experimentada por outros profissionais, chamados “liberais”, demonstra uma patente inferioridade. Embora haja divergências entre autores, em torno do processo de uma possível proletarização do trabalho dos docentes, que se evidencia, tanto na área técnica (com respeito aos meios de produção), como no âmbito ideológico (o trabalho docente não é construído pelo professor, mas determinado por outras instâncias do sistema). Outro agravante para a inibição da liberdade dos professores é que, no sistema educacional são implantados, pelas instituições, controles ideológicos e profissionais, no que concerne às finalidades e às metas do trabalho por eles desenvolvido.

Para Oliveira (2006, p. 28), o professor aproxima-se do proletário – alienado do produto do seu trabalho –, pois passa a vender a sua força de trabalho. E ele

ainda complementa: “manter as condições mínimas de sobrevivência diante dos salários aviltados” [...] “trabalhar em várias escolas, em múltiplos turnos, em extensos horários que vão de manhã à noite” (Idem), não é algo que se possa aceitar, sem incorrer em sofrimento.

A possibilidade dessa proletarização – que ainda não encontrou consenso entre os teóricos – revela fortes indícios de autenticidade, de acordo com a opinião de autores, como Oliveira (Ibidem, p.6), que sugeriu, de forma muito clara, a ocorrência deste fato, em relação ao trabalho docente. Para este mesmo autor (Op. cit, p.3), acontecem situações que caracterizam o fato da proletarização, como é o caso da “[...] não instituição, pelo professor, de uma identidade de trabalhador, a necessidade de cumprimento de longa jornada de trabalho, e, ainda, as precárias condições de trabalho, com a alienação e a desqualificação profissional, além dos baixos salários (que fez os homens se afastarem dessa profissão)”.

O processo de alienação – que explicarei em seguida –, apanágio dos que trabalham como docentes, e tônica do capitalismo, tem conduzido o trabalho do professor a sofrimentos existenciais que os fazem caminhar na direção de uma baixa autoestima, e daí a outras consequências mais importantes, que afetam a sua saúde física e emocional, conseqüentemente sua QV.

Alienação, para Blackburn (1997), é uma palavra que se origina do alemão (*entfremdung*), e que pode ser traduzida como *afastamento*. Exprime, sobretudo, “a ideia de algo que está separado de outra coisa” ou que a ela é estranho. Assim, a alienação é uma situação que não tem lugar no âmbito da Educação, mas que pode se instalar na vida do professor, e ensejar a formação de muitos outros alienados, em direção aos anseios de uma sociedade que cultua o individualismo e abomina o comunitário, o coletivo, e perpetuar esse estado, que só pode levar à estagnação. Não podemos nos esquecer de que vivemos em grupo, que dependemos deste grupo, e, principalmente, que só podemos ser verdadeiramente felizes, bem sucedidos e livres, quando os interesses do grupo forem atendidos. Tem-se que reconhecer que, se a sociedade não vive em harmonia, todos serão afetados, porquanto, mesmo o homem mais rico, sofre com a pobreza da nação, do grupo. Deste modo, não se pode viver alienado, nem muito menos fazer educação nesse estado, pois em estado de alienação não se tem a compreensão do mundo, nem sabemos o que queremos, nem tampouco, podemos orientar ninguém para chegar a

algum lugar. Blackburn (1997, p. 10) aprofunda, ainda mais, o significado de alienação, exemplificando com situações concretas:

[...] estou alienado de mim na medida em que não posso compreender ou aceitar a mim mesmo; o pensamento está alienado da realidade, pois a reflete de forma inadequada; estou alienado de meus desejos uma vez que eles não são autenticamente meus, sendo antes impostos a mim do exterior; estou alienado dos resultados dos meus trabalhos porque estes se tornam mercadorias; e posso estar alienado de minha sociedade, pois em vez de fazer parte de uma unidade social que a constrói, me sinto controlado por ela.

Em decorrência dos defeitos da sua formação – que não o ajuda na leitura de mundo – e das tendências da política global, que lhe produz características de alienação, o professor é tratado de forma diferenciada, dos outros profissionais. Este fato implica sérias consequências, no exercício da sua profissão, já que o trabalho docente, no conjunto das profissões de nível superior, não é considerado como profissional liberal. De acordo com a Confederação Nacional das Profissões Liberais (CNPL), o profissional liberal é aquele que pode exercer, com *liberdade e autonomia*, a sua profissão, em decorrência de formação técnica ou superior, específica, legalmente reconhecida, formação esta advinda de estudos e de conhecimentos técnicos e científicos.

Uma das questões que impedem a realização profissional dos professores é a forte ampliação, e intensificação, do trabalho docente, ocasião em que surgem conflitos, uma vez que, ao ter que arcar com essa sobrecarga, eles veem reduzido, ou mesmo subtraído, o tempo que poderia ser destinado a estudos individuais ou em grupo, como também para participar de cursos ou outros expedientes, capazes de contribuir para a sua qualificação – o que tornaria mais viável o seu desenvolvimento e realização profissional.

Lipp (1994), quando se refere ao desgaste do professor, faz referência a sua jornada de trabalho, que ela considera altamente estressante, e coloca ênfase no fato de que este profissional vive exposto a situações que envolvem horas excessivas de desgaste, dentro e fora da escola – porque leva tarefas e preocupações escolares para a sua casa –, e pela necessidade de saúde que exige para ele, um tempo livre de componentes, que se apresentam como negativos e provocadores de *stress*.

Deste modo, fica bastante claro que o professor está adoecendo a olhos vistos, haja vista que, de todo esse emaranhado de incongruências – inclusive de legitimização profissional –, e da carência de saberes específicos para o desempenho da sua tarefa de educar, surge um indivíduo portador de uma autoestima precarizada e suscetível ao *stress*, em face da impotência concernente à resolução dos tão graves problemas contemporâneos. Somados a estes aspectos de ordem mais infraestrutural da carreira do professor, são evidenciados os diversos e intempestivos aspectos do seu cotidiano, que são capazes de levá-lo a diversos níveis de *stress* – sofrimento emocional – e, em consequência, a várias doenças físicas, muitas das quais até incapacitantes.

De acordo com Rocha (2007), estudos realizados sobre a qualidade de vida do professor apontaram o domínio vitalidade como sendo o mais comprometido. Quando se questionam os aspectos que contribuem para a diminuição desta vitalidade, destaca-se, dentre outros, o ritmo acelerado do trabalho e a concentração intensa em uma mesma tarefa – árdua, por sinal –, durante períodos longos, e, às vezes, em mais de uma unidade escolar. Com a diminuição da vitalidade, geram-se a desmotivação e a falta de ânimo para o exercício da profissão. À primeira vista, sabe-se que isto é verdade, todavia essa situação não pode ser considerada de uma forma tão simplista, porquanto são muitas as influências que agem para que ocorra esse esgotamento dos docentes da atualidade.

Concluo citando Scheer (2008), ao afirmar que é mister que se passe a destinar uma especial atenção à saúde do professor, tendo em vista sua vivência paradoxal, que aponta – de um lado – a educação como uma das instituições facilitadoras de intervenções que promovem melhorias na qualidade de vida da população, e, de outro, a precariedade das suas condições de trabalho – o que, possivelmente, interfere na sua qualidade de vida e, conseqüentemente, na sua ação educativa. É fora de dúvida que o professor é a alma de qualquer instituição de ensino, haja vista que é ele quem conduz a finalidade precípua da escola, que é o processo ensino-aprendizagem. Diante disto, não basta investir na infraestrutura da escola, nem em recursos materiais, nem em novas tecnologias. É imprescindível promover medidas que favoreçam o bem estar integral desse docente, considerando o seu âmbito pessoal e o profissional, contribuindo com a melhoria da sua QV.

REFERÊNCIAS

- Ball, S. J.(2002). Reformar escolas/ reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/v. 15, n. 002, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário Oxford de Filosofia*. Consultoria da edição brasileira, Danilo Marcondes. Tradução de Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bodstein, R. C. A.(1997). A cidadania e modernidade: emergência da questão social na agenda pública. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 13, n. 2, p. 185-204.
- Chauí, M.(2003). *Convite à filosofia*. 13ª. ed. São Paulo: Ática.
- Dejours, C.(1987). *A Loucura do Trabalho: Estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Esteve, J.M. (1999) *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Trad. Durley de Carvalho Cavicchia. São Paulo: EDUSC.
- Fleck, M. P., Leal, O.F., Louzada, S., Xavier, M. , Cachamovich, E. ; Vieira, G. ; et al. (1999). Desenvolvimento da versão em português do instrumento de avaliação de qualidade de vida da OMS (WHOQOL-100). *Rev. Bras. Psiquiatr.*
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*.12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Matos, O. (2013). *As formas modernas do atraso*. Folha de S. Paulo, Primeiro Caderno, 27 de setembro, p. 3, 1998, p. 3 Disponível em<<http://cienciadoleite.com.br/?action=1&type=0&a=533>> Acesso em 07 de abril de 2014.
- Moreira, A. F. B.(2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR,n. 17.
- Moreira, M. M. da S.(2000). *Trabalho, qualidade de vida e envelhecimento*. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública.
- Pereira, P. A.(2008). Pedagogia do sujeito: trajetória de uma construção teórica. *Revista @mbienteeducação*, volume 1, número 1, Jan/Julho. Disponível em: <http://www.cidadesp.edu.br/old/revista_educacao/index.html. Acesso em 10 de maio de 2014.
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, p.753-776.
- Oliveira, E. da S. G. de.(2006). O “mal-estar docente” como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciência& Cognição*. Vol.

07: 27-41. Disponível em <<http://www.cienciasecognicao.org>> acesso em 20 de abril de 2014.

Rocha, V. M. da, Fernandes, M. H. (2008). Qualidade de vida e professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *J. Bras. Psiquiatr.* Rio de Janeiro, v. 57, n. 1.

Scheer, F. P. B. M. *A Reciprocidade ente a Qualidade de Vida Docente e a Prática Pedagógica*. Disponível em:< [htt://WWW.pucpr.br](http://WWW.pucpr.br)> Acesso em 05 de março de 2014.

The Whoqol Group. (1998).The World Health Organization quality of life assessment (WHOQOL): development and general psychometric properties. *Soc. Sci. Med.*

The Whoqol Group.(1994). Development of the WHOQOL: Rationale and current status.*International Journal of Mental Health*, 23(3), 24-56.

The Whoqol Group. (1996) .*WHOQOL-bref*: introduction, administration, scoring and generic version of assessment. Geneva: World Health Organization.