

# A RECIPROCIDADE ENTRE A QUALIDADE DE VIDA DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

SCHEER, Fernanda Pires Bertuol Mateus – MOVIMENTO TEMÁTICO<sup>1</sup>  
[fernanda@gmail.com](mailto:fernanda@gmail.com)

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação  
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

## Resumo

A rapidez com que a globalização técnica e científica aconteceu, não permitindo à sociedade o seu acompanhamento e adequação, impactou mais fortemente nas formas de realização do trabalho e impôs condicionantes culturais ao estilo de vida das pessoas. Com esse avanço, aumentaram as exigências a profissionais e trabalhadores de diversas áreas, dentre as quais destaca-se a Educação, cujo maior foco é o professor, cada vez mais cobrado a altos de produtividade. A prática pedagógica não escapou às imposições tecnológicas que, para sustentar o desenvolvimento econômico, se valeram de elementos da Teoria de Administração de Sistemas, designando uma pedagogia tecnicista. Esse pragmatismo e instrumentalismo, presentes ainda atualmente na educação e agravados pelas múltiplas demandas sociais, acometem diretamente a qualidade de vida do professor. A qualidade de vida de qualquer pessoa, não só é indissociável, mas essencial ao desempenho profissional, o que torna evidente a relação de reciprocidade entre a qualidade de vida e a qualidade da realização do trabalho. No entanto, em uma pesquisa, de abordagem qualitativa, realizada pela autora, com professores de quatro cursos de licenciaturas, de uma universidade pública e outra privada, verificou o comprometimento da qualidade de vida desses docentes e analisou os aspectos mais comprometidos e comprometedores. O estudo relacionou a *práxis*, a ser realizada conscientemente pelo professor em seu cotidiano, à melhoria da sua qualidade de vida. Por fim, indicou às Instituições de Ensino Superior a incorporação de valores e ações de acordo com essa finalidade, considerando que a repercussão desse cuidado se expande aos alunos, à própria instituição e à sociedade.

**Palavras-chave:** Qualidade de Vida; Trabalho; Educação; Prática Pedagógica; Licenciaturas.

## Contextualização histórica: A qualidade de vida no mundo do trabalho em educação

Os acontecimentos históricos no mundo do trabalho foram, fortemente, marcados pela globalização técnica e científica, as quais se deram mutuamente e de forma tão rápida, que dificultaram seu acompanhamento pela sociedade e sua adaptação às novas exigências. Assim, não foi possível aprender a conviver com as condições resultantes desses processos e,

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela PUCPR; Consultora e Responsável pela empresa Movimento Temático – Educação para a Qualidade de Vida Ltda. (Curitiba-PR); Coordenadora e Professora do Curso de Especialização em Gestão e Promoção da Qualidade de Vida da PUC-PR

desta forma, estabeleceram-se muitos condicionantes culturais, geradores de agravantes à qualidade de vida dos sujeitos.

Conforme Zuin (1998, p. 160),

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

Esses agravantes se colocam, em grande escala, na própria realização do trabalho, assumindo formas exageradas de flexibilidade, agilidade, adaptação, disciplina, constância, resistência, e expressando-se em “inquietudes, individuais e coletivas, quanto a pressões, conciliação de expectativas entre trabalho, família e consumo, sinais de *stress*, hábitos alimentares e cuidados físicos, estilos de vida, impactos tecnológicos” (LIMONGI-FRANÇA, 2004, p. 32).

Com as mudanças no mundo do trabalho, a concepção de ciência foi alterada conforme a valorização da técnica. O saber, que era contemplativo e desligado da realidade, passa a ser ativo e capaz de atuar sobre o mundo, transformando-o, e essa nova compreensão passa a ditar regras à vida dos sujeitos, no momento em que a responsabilidade pela realização dos seus ditames decai sobre os diversos segmentos públicos e privados, nos quais está inserida a Educação.

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

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

Conforme Teixeira (1989, p. 133),

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

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

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

A preocupação excessiva com o uso de recursos tecnológicos na didática, ou seja, os métodos visualizados como fins e não como meios e a desconsideração da relação entre a educação e a sociedade estão na base da pedagogia tecnicista, que teve forte repercussão no Ensino Superior, a partir da década de 70. Foram reprodutoras de técnicas, difusoras da cultura desinteressada e formadoras de perfis profissionais padronizados para a segurança do equilíbrio do sistema, no qual os sujeitos não participavam conscientemente dos processos, pois renegava-se a manifestação de contradições e reduziam-se, ao mínimo possível, as relações interpessoais, buscando exterminar erros.

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

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

### **As Contradições entre a Qualidade de Vida e o Trabalho do Professor**

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

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

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

A atenção à qualidade de vida do professor faz-se urgente, frente a um paradoxo: a necessidade de melhor qualidade de vida expressa pela sociedade, que demanda a intervenção de diferentes áreas e órgãos públicos e privados, dentre os quais está a Educação realizada nas instituições de ensino; e a precariedade das condições de trabalho interferentes na qualidade

de vida do professor e, assim, na sua ação educativa. As duas faces desse paradoxo são dependentes entre si para se desenvolverem, mas suas possibilidades de ação estão presas nas limitações de cada uma.

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

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

O professor, sujeito histórico e social, não excede aos referidos condicionantes; pelo contrário, é duplamente seu foco, estando no centro de exigências sociais características do mundo globalizado, enquanto cidadão comum e enquanto profissional responsável pela formação de outros tantos sujeitos, conforme demandas do mercado.

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

A pressão é ainda maior quando a complexidade dessas exigências aumenta: além de ser seu foco principal, o professor de licenciatura é responsabilizado pela formação de novos educadores. A ação pedagógica do professor de licenciatura é sobrecarregada de uma diversidade de solicitações e atribuições; “a profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a

serem aplicadas.“ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 199). Em decorrência, no momento em que tantas exigências se fazem muito mais ao professor, do que ao sistema de ensino, padecem a sua qualidade de vida e o própria prática pedagógica.

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

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

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

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

O trabalho pedagógico, quando realizado nas condições relacionadas, caracterizadas pelo excesso de exigências e conseqüente pressão, acomete a qualidade de vida do professor, na proporção em que o seu organismo responde a essa sobrecarga.

Ao entender que “são as experiências e as condições de vida que favorecem a formação dos conceitos e do desempenho do indivíduo” (CUNHA, 1989, p. 45), é possível inferir que a qualidade de vida do professor de licenciatura é imprescindível à valorização e qualificação da sua ação pedagógica e ao seu potencial de intervenção e transformação nas circunstâncias de trabalho que se apresentam e o exigem como bom professor.

No estudo de Cunha (1989), sobre o que é ser o ‘bom professor e sua prática’, alunos do Ensino Médio e Superior atribuem ao bom professor: condições básicas de conhecimento de sua matéria de ensino ou habilidades para organizar suas salas, além de manter relações positivas; a visão de mundo do professor e seu potencial em perceber, estimular e considerar a aprendizagem dos alunos durante sua atuação, despertando a curiosidade, orientando à pesquisa, favorecendo a análise crítica, demonstrando que gosta do que faz e tendo senso de humor. E, valorizam o professor que tem o papel de orientador em estágios, projetos finais, monografias, etc..

Essas características do ‘bom professor’ expressam as expectativas dos alunos para a otimização do seu próprio desempenho no processo de aprendizagem e designam uma cultura docente, que considere, facilite e promova a expressão da afetividade, a capacidade de reflexão, atenção, flexibilidade, adequação, motivação e criatividade, assegurando a proximidade e a pessoalidade à relação professor-aluno. Ao mesmo tempo, essas habilidades são as próprias condições pessoais para a vida e o trabalho; são as condições construídas pela sua cultura, a qual designa hábitos, costumes, crenças, atitudes, posturas e atividades, que emanam da qualidade de vida do professor.

Com efeito, a qualidade de vida do professor de licenciatura, compreendida como gênese e resultado de suas ações, dentre elas a pedagógica, define seu potencial profissional em direção às capacidades biopsicosociais de contextualização, criação, adaptação, motivação, dinamismo, interação, intervenção, reflexão, orientação, convivência, socialização, atenção, concentração, comunicação, percepção, abstração, resistência física e relação, tão caras à ação docente.

### **Resultados do Estudo sobre a Qualidade de Vida de Professores de Licenciaturas**

Em oposição ao desenvolvimento das competências e habilidades relacionadas ao ‘bom professor’, a pesquisa de abordagem qualitativa realizada pela autora, em 2006, com 50 professores dos cursos de licenciatura em pedagogia, biologia, filosofia e educação física, de uma universidade pública e uma privada de Curitiba-PR, cuja justificativa de escolha já foi relevada no corpo do presente artigo, verificou que a qualidade de vida desses profissionais é acometida em muitos aspectos.

O estudo se utilizou da aplicação de um questionário, com questões abertas, fechadas e de múltipla escolha, cuja elaboração foi efetivada a partir de experiências de ações de

educação para a qualidade de vida com diferentes grupos de pessoas (em empresas, hospitais, comunidades, etc.), de literaturas pesquisadas ao longo dessas experiências e considerando o teor de algumas questões do questionário WHOQOL-100, criado pela Organização Mundial de Saúde (OMS).

Foram analisadas quatro categorias de fatores indissociáveis à qualidade de vida – biológicos/físicos, psicológicos/afetivos, culturais/cognitivos e sociais/econômicos/laborais – possibilitando a atribuição de uma nota por categoria à qualidade de vida de cada sujeito, em uma escala de três intervalos: classe *ruim* - composta pelas notas menores do que a média menos um desvio padrão; a classe *boa* - composta pelas notas maiores do que a média mais um desvio padrão; classe *razoável* – representou as notas entre as outras duas classes.

**Tabela 1 - Classificação das notas de qualidade de vida dos professores**

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

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

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

A categoria que apresentou maior nota, dentre as classificadas como *razoáveis*, foi a de fatores culturais e cognitivos. Este resultado pode ser explicado pelo fato de que as atividades culturais e cognitivas estão imediatamente relacionadas ao trabalho docente, precisando ser mantidas para subsidiar as atividades mais emergentes, exigentes e, conseqüentemente, desgastantes à qualidade de vida do professor. Enquanto isso, as



atividades que contemplam os aspectos psicológicos, afetivos, biológicos e físicos passam a ser consideradas como latentes e a ser defasadas, tornando esses aspectos cada vez mais carentes.

Os professores com maior comprometimento da sua qualidade de vida expressam insatisfação financeira e com a desvalorização profissional, sobretudo pela instituição, deixaram de praticar atividade física regularmente, sentem-se muito estressados, sofrem com nervosismo e ansiedade e não se alimentam com uma frequência apropriada durante o dia, passando a apresentar dificuldades de relaxamento e de descanso durante o sono. Entretanto, valorizam o seu trabalho devido ao valor que atribuem ao seu produto social, ao mesmo tempo em que, assim, valorizam-se.

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

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

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

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

humanas são praticamente desconsiderados, sendo a educação/formação uma dimensão totalmente desconsiderada.

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

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

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

Os resultados desse estudo revelam a importância da *práxis* que, de acordo com Freire (1987, p. 92), “é fonte de conhecimento reflexivo e de criação”. Assim, é o meio de promover a qualidade de vida dinamicamente, valendo-se da tomada de consciência de que essa melhora é necessária. Isto é, da reflexão dirigida à reconstrução da concepção sobre o assunto, de forma que esta favoreça o desenvolvimento de objetivos capazes de gerar uma mudança de atitudes, atividades e ações, e essas, modificadas, gerem hábitos no sentido de uma melhor qualidade de vida.

### **Considerações Finais**

A influência dos condicionantes resultantes da globalização cultural e da ideologia de consumo da sociedade atual, que impactam na reprodução e no sentimento humano de contínua insaciedade, e das formas de realização do trabalho para a maior produtividade, implicam em agravantes à qualidade de vida dos trabalhadores. Dentre esses, se destaca o

professor como alvo de múltiplas demandas sociais cobradas da Educação, especialmente aqueles responsabilizados pela formação de novos professores.

Esses docentes são sujeitos sociais, que expressam as mesmas necessidades de melhor qualidade de vida, mas acrescidas de múltiplas exigências atribuídas à sua profissão, sendo que as exigências e condições colocadas ao seu trabalho, que agravam a sua qualidade de vida, constituem suas condições básicas para a realização do seu trabalho pedagógico.

É fácil conceber a forte relação de reciprocidade entre a prática pedagógica e a qualidade de vida do professor. No entanto, sua prática depende de uma diversidade de habilidades, que se compõem e dispõem a partir da integridade humana e, para que o educador possa selecioná-las, aprimorá-las, colocá-las em prática, tanto quanto refletir sobre essa prática, é preciso saber se perceber, conhecer, relacionar e avaliar, considerando-se em seu contexto biopsicosocial, como pessoa e sujeito histórico, contando com uma melhor qualidade de vida.

Compreendendo a qualidade de vida como “a cultura adotada ou construída por uma pessoa, que orienta sua prática de *ser* em relação à sua saúde” (BERTUOL, 2006, p. 27), e por cultura, “um todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (TYLOR, 1971, p. 07), torna-se evidente que a melhoria da qualidade de vida do professor repercutirá na sua maior satisfação e possibilidade de desenvolver e aplicar as habilidades pedagógicas.

Assim, a qualidade de vida precisa ser integrada aos objetivos institucionais, pressupondo que os resultados se refletem diretamente nos alunos, na própria instituição e na sociedade.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 89) afirmam que

valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior.

A melhoria da qualidade de vida do professor, requer a incorporação de valores e ações, de acordo com esse propósito, às Instituições de Ensino Superior, partindo para a implementação de programas para a promoção da qualidade de vida dos professores.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

BERTUOL, F. P. **Qualidade de Vida de Professores de Licenciaturas.** Curitiba, 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

BORDIEU, Pierre. **A Reprodução: Elementos Para uma Teoria do Sistema de Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1982.

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

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática.** 10. Ed. Campinas: Papirus, 1989.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZUIN, A. A. S. **Indústria cultural e educação: o novo canto da sereia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.