

---

**INVESTIGACIÓN EMPÍRICA****O PROCESSO DE REGULAÇÃO DA ATIVIDADE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA: ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DA REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DE 2012 EM PORTUGAL.**CLÁUDIA PEREIRA <sup>[1]</sup> & MARTA SANTOS <sup>[2]</sup>

---

[1] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto  
Rua Alfredo Allen s/n  
4200-135 Porto  
Portugal  
cpereira@fpce.up.pt

[2] Centro de Psicologia da  
Universidade do Porto  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação  
Universidade do Porto  
Rua Alfredo Allen s/n  
4200-135 Porto  
Portugal  
marta@fpce.up.pt

---

**PALAVRAS-CHAVE**

Mudanças no ensino;  
Sistema educativo português;  
Estratégias de regulação;  
Coletivo de trabalho;  
Saúde dos professores.

---

**RESUMO**

O presente artigo visa explorar um estudo de caso realizado em Portugal junto de um grupo de professores do 2º Ciclo do Ensino Básico do grupo disciplinar da Educação Visual e Tecnológica, cuja análise se centra, por um lado, na compreensão das alterações ocorridas na atividade de trabalho e constrangimentos vivenciados perante mudanças no ensino implementadas a nível nacional e, por outro lado, na identificação de estratégias de regulação desenvolvidas pelos professores. Com base no trabalho de campo realizado (entrevistas individuais, análise da atividade, análise documental) evidenciam-se alterações e constrangimentos, derivados das mudanças, tanto na atividade dos professores (e.g. aumento da carga de trabalho) como na sua saúde (e.g. cansaço, ansiedade, desânimo). Para fazer face aos constrangimentos sentidos, os professores desenvolveram estratégias de regulação individuais, mas também coletivas, demonstrando-se o efeito protetor e de suporte que o coletivo assumiu na continuidade do trabalho e na preservação da saúde destes professores.

---

**PALABRAS-CLAVE**

Cambios en educación;  
Sistema educativo portugués;  
Estrategias de regulación;  
Colectivo de trabajo;  
Salud de los profesores.

---

**RESUMEN**

**EL PROCEDIMIENTO DE REGULACIÓN DE LA ACTIVIDAD DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN VISUAL Y TECNOLÓGICA: ANÁLISIS DEL IMPACTO DE LA REESTRUCTURACIÓN CURRICULAR DE 2012 EN PORTUGAL.**

Este artículo tiene como objetivo explorar un estudio de caso realizado en Portugal con un grupo de profesores del segundo ciclo de educación básica del grupo de Educación Visual y Tecnológica. El análisis se centra, por un lado, en la compren-

Manuscrito recibido en:  
Septiembre/2017  
Aceptado tras peritaje:  
Noviembre/2017

sión de los cambios ocurridos en la actividad de trabajo, en las presiones y exigencias vivenciadas frente a los cambios implementados en la educación a nivel nacional y, por otro lado, en la identificación de las estrategias de regulación desplegadas por los profesores. El trabajo de campo desarrollado (entrevistas individuales, análisis de la actividad, análisis documental) saca a luz las alteraciones y obligaciones, que resultan de dichos cambios, tanto en la actividad de los profesores (por ejemplo, aumento de la carga de trabajo) como en su salud (por ejemplo, cansancio, ansiedad, desánimo). Para hacer frente a las presiones y obligaciones impuestas, los profesores desarrollaron estrategias de regulación individual y colectiva, lo que resulta tener un efecto protector y de apoyo que el colectivo de trabajo pudo asegurar dentro de la continuidad del trabajo, preservando así la salud de dichos profesores.

#### MOTS CLÉS

Changements dans l'enseignement;  
Système éducatif portugais;  
Stratégies de régulation;  
Collectif de travail;  
Santé des enseignants.

#### RÉSUMÉ

#### **LE PROCESSUS DE RÉGULATION DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION VISUELLE ET TECHNOLOGIQUE: L'ANALYSE DE L'IMPACT DE LA RÉORGANISATION DES PROGRAMMES EN 2012 AU PORTUGAL.**

Cet article vise à identifier les facteurs qui contribuent à l'occurrence d'accidents au sein d'un centre d'usinage CNC (commande numérique par ordinateur) dans une entreprise de la métallurgie. Grâce à une Analyse Ergonomique du Travail (AET), des stratégies d'action et de régulation ont été observées, utilisées par les travailleurs face aux interfaces de travail. Les résultats montrent que les contraintes les plus évidentes sont: l'imprévisibilité des services, la difficulté d'entendement du fonctionnement des équipements, les délais trop courts, la complexité de la configuration des machines et les risques physiques présents dans l'environnement. Il semble que ces contraintes imposent aux opérateurs des habiletés et des compétences dans la gestion des différentes situations de travail. Pour ce faire, ils développent des stratégies de régulation tout au long de l'expérience qu'ils acquièrent en travaillant et en partageant un quotidien de travail et ses valeurs - ce qui leur permet d'assurer leurs fonctions.

---

#### KEYWORDS

Changes in education;  
Portuguese education system;  
Regulatory strategies;  
Collective work;  
Teachers' health.

---

#### ABSTRACT

#### **THE REGULATORY PROCESS OF THE VISUAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION TEACHERS' ACTIVITY: ANALYSIS OF THE IMPACT OF THE 2012 CURRICULAR RESTRUCTURE IN PORTUGAL.**

This paper aims at exploring a case study of a group of teachers of the 2nd Cycle of Basic Education, for pupils aged 10 and 11 according to the Portuguese Education System, who belong to the disciplinary group of Visual and Technological Education. The analysis is twofold: it focuses on the one hand on understanding the changes in the work activity and the constraints that resulted

---

## **1. O TRABALHO DOS PROFESSORES EM CONTEXTO DE MUDANÇAS**

### **1.1 Introdução: o carácter evolutivo da profissão docente**

Desde a democratização do ensino em Portugal (1974), o sistema português foi submetido a diversas alterações ao longo dos anos: reorganizações da rede escolar e do serviço docente, reformas educativas, reestruturações curriculares, introdução de sistemas de avaliação de desempenho, entre outras. Este tipo de mudanças, introduzidas pelo órgão máximo da hierarquia no que respeita à educação escolar - Ministério da Educação <sup>[1]</sup> -, são justificadas, por esta entidade, pela necessidade de atualização dos currículos, melhoria do acompanhamento e desenvolvimento dos alunos, promoção da autonomia das escolas, racionalização de recursos (no caso da reorganização da rede), sempre em nome da melhoria da qualidade do serviço educativo prestado.

Independentemente do seu carácter transversal ou específico a cada ciclo de ensino e conforme as áreas disciplinares, as alterações que vão sendo introduzidas são vividas e sentidas pelos diversos atores do contexto escolar, nomeadamente pelos professores - atores centrais no estudo que se irá apresentar.

Com efeito, as mudanças implementadas ao longo dos anos e os consequentes e progressivos condicionalismos que se vão verificando nesta atividade de trabalho acabam por sustentar uma evolução desta profissão, no sentido da sua 'deterioração' (ver Nóvoa, 1995; Cosme, 2006; Cau-Bareille, 2014; Cosme, 2015). A profissão docente foi, pela maior parte do tempo, encarada como uma atividade prestigiada socialmente, pela função que desempenha na formação dos indivíduos, mas, com a introdução de novas legislações, novas prescrições, este prestígio tem vindo a desvanecer, agravando-se as consequências, das alterações, ao nível do emprego e das condições de trabalho e de saúde dos

professores (e.g. situações de desemprego, aumento da carga de trabalho, problemas músculo-esqueléticos,...).

A compreensão, análise e intervenção sobre estas questões é ainda pouco explorada, existindo, de acordo com alguns autores, escassos estudos sobre o trabalho real dos professores, sobre o modo como investem na realização da tarefa prescrita, permanecendo esta atividade real ainda "enigmática a uma larga escala e a sua análise em défice na investigação, intervenção e formação" (Yvon & Saussez, 2010, p.2). No entanto, à luz de outras abordagens (e.g. Ciências da Educação) encontram-se já estudos que discutem as transformações do ensino e que remetem a reflexão para uma "crise na profissão docente", acentuando o declínio do prestígio social sentido nesta profissão e a intensificação das exigências associadas à atividade dos professores (ver Correia & Matos, 2001).

Não obstante estas questões, que caracterizam o contexto escolar português, serem preocupantes e sob as quais seria necessária uma maior incidência de estudos e de intervenções, esta problemática não é específica ao caso português. Trata-se de uma realidade também presente noutros contextos (e.g. França), nos quais, em função de mudanças introduzidas (pelas respetivas entidades de tutela do sistema educativo), como por exemplo alterações nos currículos ou nos processos de avaliação dos alunos (Cau-Bareille, 2014), se verificam consequências para as condições de trabalho e de saúde, como a multiplicidade e multiplicação de responsabilidades, o progressivo aumento de alunos em sala de aula, a falta de equipamentos, a pressão do tempo, (Ciavaldini-Cartaut, Marquie-Dubie, & Arripe-Longueville, 2017), a fadiga e o desgaste (Lantheaume, 2008), levando, por vezes, a um distanciamento progressivo da atividade, por parte dos professores, e a saídas precoces do trabalho em consequência de esgotamento profissional (Cau-Bareille, 2014).

O panorama aqui brevemente exposto, caracterizado por cons-

tantes transformações no sistema de ensino e respetivas consequências para o trabalho e saúde dos professores, contribuiu para a intenção de, no âmbito da Psicologia do Trabalho e com base na perspectiva da Ergonomia da Atividade, se explorar o modo como os professores vivenciam essas transformações, as consequências que delas advêm e as respetivas estratégias de regulação que colocam em prática, recorrendo-se a estes profissionais e à idiossincrasia do seu discurso como elemento central para exploração destas questões. Neste sentido, irá apresentar-se um estudo de caso realizado junto de um grupo de professores pertencentes ao grupo disciplinar da Educação Visual e Tecnológica (GEVT), cuja análise se centra na compreensão da atividade do professor, designadamente no que respeita às alterações ocorridas na atividade de trabalho perante a introdução de mudanças implementadas a nível nacional (com foco particular na Reestruturação Curricular de 2012<sup>[2]</sup>), e na identificação das estratégias de regulação colocadas em prática por estes atores, tanto individualmente, como no seio de um coletivo de trabalho.

### 1.2. Uma multiplicidade de tarefas no dia-a-dia

Quando se pensa ou se fala sobre o trabalho dos professores, rapidamente este é associado ao ato de ensinar, desconsiderando-se, por vezes, as restantes tarefas e exigências que caracterizam esta atividade. Por si só, este ato de ensinar, tem subjacente um conjunto de exigências, como por exemplo, o cumprimento de instruções oficiais (prescrições) e ideários pedagógicos instituídos no contexto escola, que incluem, nomeadamente, a elaboração, estudo e aplicação de programas de ensino (currículo) e a utilização de manuais selecionados pela escola (Deauvieu, 2007).

Ao aprofundar a reflexão sobre esta atividade, compreende-se que, à semelhança de muitas outras, a atividade de trabalho dos professores se caracteriza por uma multiplicidade de tarefas no dia-a-dia. De modo transversal a diferentes níveis de ensino, o trabalho destes atores corresponde a uma atividade instrumentada e direcionada (Amigues, 2009), à qual se associa uma heterogeneidade de fatores que condicionam a forma de fazer o trabalho e que estão cada vez mais presentes nos seus contextos: a burocratização das tarefas (processos mais administrativos); a gestão dos horários de trabalho; a rigidez dos programas educativos que têm de ser cumpridos; a generalidade dos objetivos educativos que são partilhados (que podem ser considerados pouco ajustados à realidade das escolas); a individualidade de cada aluno (e.g. os seus conhecimentos, dificuldades, características pessoais); a imprevisibilidade dos contextos de ação; o número de turmas por professor e de alunos por turma; a exigência e tempo alocado à preparação de aulas; o número de reuniões no contexto escolar e o tempo de trabalho em geral (Perrenoud, 1993; Cau-Bareille, 2013).

Aliada à quantidade e exigência subjacente aos fatores elencados acima, salienta-se a pressão do tempo existente nesta atividade,

que contribui para que os professores se vejam «impedidos» de dedicar muito tempo a cada tarefa, verificando-se, ainda, e neste seguimento, uma constante no seu trabalho: uma multiplicidade e simultaneidade de tarefas, tanto dentro como fora da sala de aula (Perrenoud, 1993). Responder a diferentes pedidos e exigências – uns subjacentes à sua atividade, como a participação na gestão e planificação escolar, o contacto com os encarregados de educação; e outros que vão além da sua formação, além do ato de ensinar e da profissão de professor, como o apoio a alunos (e.g. papel de “enfermeiro”, “psicólogo” que por vezes têm que desempenhar, Oliveira, 2004; Oliveira, 2005) – acaba por evidenciar constrangimentos da atividade que contribuem para uma intensificação do trabalho (Cau-Bareille, 2013).

Posto isto, e de modo global, o trabalho de um professor parece poder ser caracterizado por três dimensões: física, pela exigência associada às diversas tarefas (e simultaneidade das mesmas), nomeadamente para ensinar e assegurar a aprendizagem dos alunos; cognitiva, uma vez que recorre à utilização dos conhecimentos (mobilização, partilha, construção) e tem de gerir e cumprir também um conjunto de tarefas fora da sala de aula; e afetiva, pelo investimento pessoal, generosidade e envolvimento que os professores entregam à sua atividade (Cau-Bareille, 2013; Perrenoud, 1993).

### 1.3. A gestão da atividade perante mudanças ‘de grande escala’

A gestão de uma atividade caracterizada por uma multiplicidade de tarefas e exigências é considerada um desafio, e torna-se ainda um desafio maior efetuar esta gestão quando, nos contextos escolares, são introduzidas novas prescrições que os professores têm de respeitar e cumprir, como por exemplo mudanças com impacto ao nível do sistema educativo, mudanças ‘de grande escala’, como é o caso de alterações legislativas e reestruturações curriculares, definidas pelo Ministério da Educação. Este tipo de mudanças, advindas de opções políticas, apresenta consequências significativas para a organização e gestão escolar (Oliveira, 2004) e contribui para a complexificação e diversificação das prescrições da atividade do professor (Yvon & Saussez, 2010), resultando numa reestruturação do seu trabalho (Oliveira, 2004). Este cenário de mudanças, que contribui para a intensificação do trabalho, mina o compromisso construído por cada trabalhador entre os objetivos a atingir, as suas competências e a necessidade de preservar a sua saúde, fazendo com que a energia do trabalho seja monopolizada pela tarefa do momento (Volkoff & Gollac, 2001).

Nestes contextos de mudança, os professores (tal como trabalhadores de qualquer atividade) evidenciam uma necessidade de alterar os seus procedimentos de trabalho (Leplat, 1992), efetuando uma regulação da sua atividade, ou seja, ajustando, perante as normas ou regras, as suas ações/o seu trabalho, garantindo

o controlo sob o mesmo (Leplat, 2006; ver Falzon, 2007). Assim, colocam em prática estratégias de regulação da atividade, de modo individual e/ou coletivo, que lhes permitam fazer face aos constrangimentos existentes, alcançando, assim, um equilíbrio possível (Gaudart & Weill-Fassina, 1999). Enquanto que, por um lado, as estratégias de regulação individuais, que sejam implementadas, se podem associar, de forma mais próxima, a uma redefinição das tarefas e/ou a mudanças de métodos de trabalho (Leplat, 1975), por outro lado, as estratégias de regulação coletivas podem remeter-se, por exemplo, para a repartição de tarefas, ajudas entre colegas em função dos seus conhecimentos, permitindo, nomeadamente aos trabalhadores mais velhos, o recurso à sua experiência na identificação de estratégias que possam ser partilhadas (Barthe, 2000). Estas regulações coletivas podem também ser construídas ao longo da realização do trabalho, assumindo assim um carácter informal (De La Garza & Weill-Fassina, 2000).

## 2. ESTUDO DE CASO: A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA E CONSEQUÊNCIAS PARA A ATIVIDADE DOS PROFESSORES

### 2.1. Enquadramento metodológico

O estudo de caso contou com a participação de 4 dos 5 professores do 2º Ciclo do Ensino Básico <sup>[3]</sup> (5º e 6º ano; alunos com idades entre 10-12 anos aproximadamente), das disciplinas <sup>[4]</sup> de Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), de uma escola pública portuguesa. Destes participantes, 3 eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 38 anos e os 50 anos de idade. Todos os professores pertenciam ao quadro de agrupamento de escola (professores efetivos)[5], com uma experiência profissional que variava entre os 17 e os 23 anos de serviço. No quadro que se segue (Quadro 1) encontram-se estas informações discriminadas pelos professores:

Participante	Sexo	Idade	Experiência Profissional (anos)	Contrato de trabalho
Prof. A	Feminino	38 anos	17 anos	Efetivo
Prof. B	Feminino	46 anos	22 anos	Efetivo
Prof. C	Feminino	41 anos	19 anos	Efetivo
Prof. D	Masculino	50 anos	23 anos	Efetivo

Quadro 1: Caracterização geral dos professores participantes do estudo.

Na investigação conduzida privilegiou-se uma abordagem qualitativa, sendo que o trabalho de recolha e análise dos dados decorreu ao longo de um ano letivo (2013/14), de modo a possibilitar um acompanhamento e compreensão mais adequada da atividade de trabalho dos professores. No que respeita à recolha de dados, esta contemplou momentos de análise documental (documentos formais/prescritos), entrevistas individuais realizadas com os professores e momentos de análise da atividade de trabalho (ver Figura 1):

- Análise documental: análise de legislação, horários de trabalho dos professores, manuais e programa da disciplina de EVT, Metas Curriculares das disciplinas de EV e de ET, documentos de preparação de aulas construídos pelos professores.
- Entrevistas individuais: semiestruturadas e centradas na exploração de aspetos como a caracterização da atividade de trabalho, as mudanças ‘de grande escala’ (legislativas/curriculares) implementadas nos contextos escolares (em particular, as relativas à área disciplinar de EVT) e os respetivos impactos sentidos no trabalho e na saúde. Estas entrevistas materializaram-se num quadro de devolução (para cada professor), no qual se sistematizou a informação em categorias como o percurso académico e profissional e as mudanças ocorridas, ao longo do tempo, quer no ensino destes professores como prática profissional quer no sistema de ensino. Com base neste material, realizou-se um novo momento individual com cada professor para validação da informação recolhida.
- Análise da atividade de trabalho: numa primeira fase realizaram-se observações livres da atividade (período de adaptação ao contexto), e, posteriormente foram realizadas observações sistemáticas a aulas, algumas destas com registo em tempo real dos deslocamentos dos professores durante as aulas, através do software Actogram Kronos 2.0 (Kerguelen, 2013) <sup>[6]</sup>.

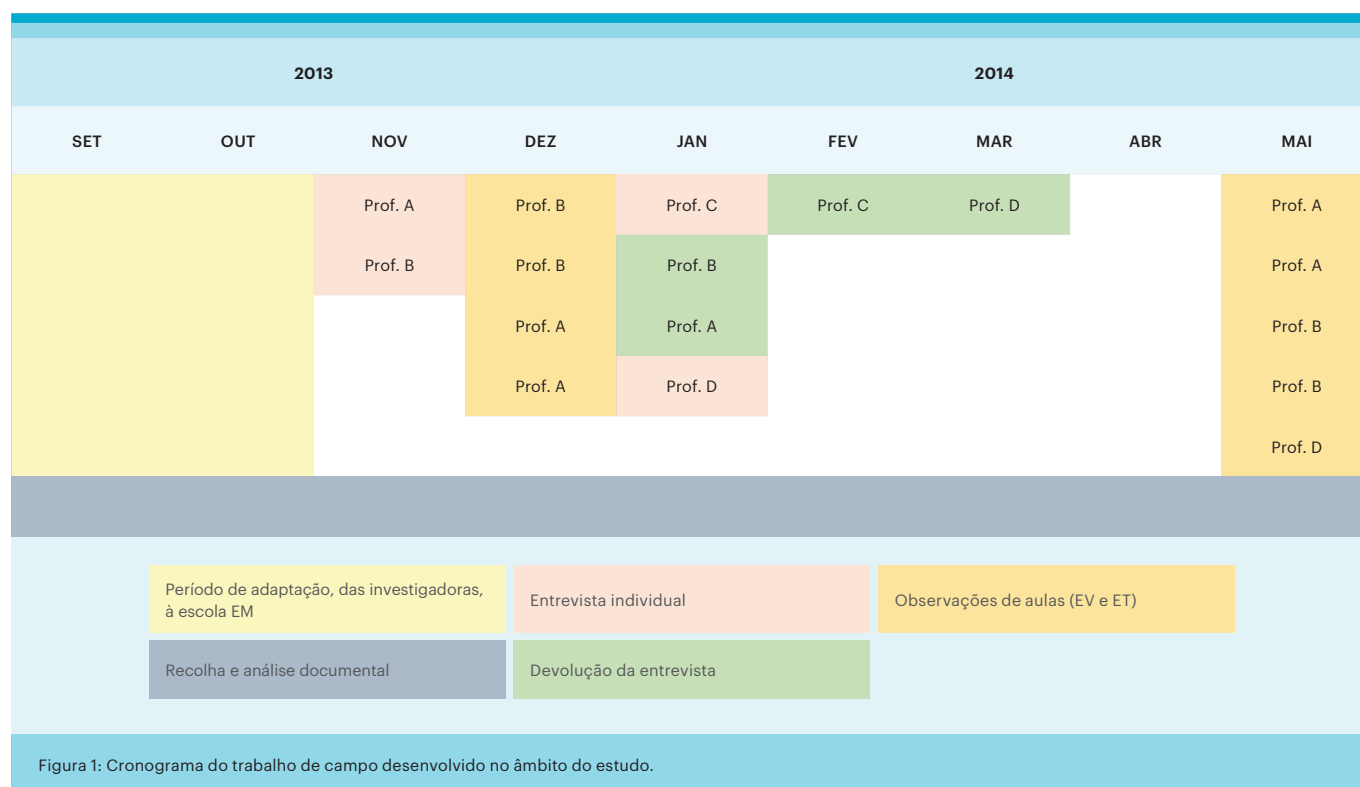


Figura 1: Cronograma do trabalho de campo desenvolvido no âmbito do estudo.

## 2.2 As progressivas mudanças e constrangimentos no trabalho dos professores

### 2.2.1. Mudanças identificadas pelos professores com impacto na sua atividade

Os dados recolhidos, através dos documentos, mas principalmente das entrevistas individuais, permitiram identificar um conjunto de mudanças prescritas (ao nível do sistema de ensino) que foram introduzidas no contexto escolar, ao longo de diversos anos, com impacto na atividade de trabalho dos professores. No total, foram identificadas sete mudanças implementadas nas duas últimas décadas, que se apresentam de seguida organizadas em dois grupos (mudanças transversais a todas as áreas disciplinares; e mudanças específicas à área disciplinar do grupo de Educação Visual e Tecnológica):

**1. mudanças que apresentam um carácter transversal a todas as áreas disciplinares e a todos os professores:** 1) o surgimento dos agrupamentos de escolas (1998) [7]; e 2) agregação de agrupamentos de escola (2008); 3) a introdução de atividades educativas para completar o horário de trabalho de 35h semanais (2005), como os clubes, o trabalho na biblioteca, as aulas de substituição, as sala de acompanhamento ao aluno, entre outros, dependendo da oferta da escola; 4) a implementação e posterior eliminação das áreas curriculares não disciplinares (e.g. Área de

Projeto; Estudo Acompanhado); 5) e o aumento do número de alunos por turma (cerca de 30 alunos por turma, face a cerca de 20 anteriormente);

**2. mudanças que afetam diretamente a área disciplinar do grupo de Educação Visual e Tecnológica:** 1) eliminação das disciplinas de Trabalhos Manuais e de Educação Visual (1975) e introdução da disciplina de Educação Visual e Tecnológica [8] (1989), que acarretou a alteração na carga horária semanal de uma divisão em horas (60 minutos) para blocos de 90 minutos e de 45 minutos; 2) a Reestruturação Curricular de 2012 (2012) que correspondeu à eliminação do par pedagógico [9] e à substituição da disciplina de EVT pela disciplina de EV e disciplina de ET [10], novamente com alteração na carga horária semanal (90 minutos para cada).

Estas mudanças, identificadas pelos professores e aqui apresentadas, permitem ilustrar o carácter evolutivo da profissão docente, neste caso particular ao longo de cerca de duas décadas, e compreender a potencial deterioração da atividade pelo impacto que estas alterações apresentam a diversos níveis, como nas condições de emprego e de trabalho (e.g. as reestruturações curriculares, o aumento do número de alunos por turma) e, consequentemente, nas condições de saúde dos professores, como se irá explorar de seguida.

### 2.2.2. A mudança privilegiada para análise: a Reestruturação Curricular de 2012

**Caracterização da Reestruturação Curricular de 2012.** Neste estudo privilegiou-se para análise a mudança que tinha sido implementada mais recentemente aquando do período em que decorreu a investigação – a Reestruturação Curricular de 2012, que correspondeu, como já referido, à eliminação do par pedagógico (dois professores que lecionavam a disciplina de EVT) e à reestruturação da disciplina de EVT em duas disciplinas – Educação Visual e Educação Tecnológica, introduzindo-se, para estas, um documento orientador (um material de apoio à gestão curricular), inexistente até àquele ano: as Metas Curriculares [11]. A escolha deste foco de análise prende-se com o facto de esta mudança ter sido introduzida no ano anterior àquele em que a pesquisa foi realizada, o que possibilitou um acompanhamento mais próximo da adaptação dos professores à nova estrutura curricular, e também por esta área disciplinar ter vivenciado várias transformações ao longo da sua existência, não havendo, porém, um questionamento, da parte dos responsáveis pela introdução das alterações ao nível do sistema de ensino (Ministério da Educação), sobre o impacto que aquelas causam nas condições de trabalho e de saúde dos professores.

Com a exploração das mudanças evidenciadas, e em particular da mudança relativa à Reestruturação Curricular 2012, torna-se explícito o impacto que estas tiveram, nomeadamente os constrangimentos que delas advieram, e que serão abordados de seguida.

**Alterações e constrangimentos derivados desta reestruturação curricular.** No quadro que se segue (Quadro 2) apresenta-se uma listagem das principais alterações e constrangimentos associados ao trabalho dos professores com a introdução da Reestruturação Curricular 2012 (por comparação à situação vivenciada durante a época da disciplina de EVT) bem como aqueles que estavam presentes na atividade e se intensificaram, identificados pelos professores ao longo das entrevistas, e com base nas suas vivências profissionais, organizando-se as informações recolhidas em quatro categorias: Emprego e horário de trabalho; Prescrições a seguir; Exigências físicas; e Exigências cognitivas.

	EVT (1989- 2012)	EV e ET (2012 -)
<b>EMPREGO E HORÁRIO DE TRABALHO</b>		
Horário de trabalho completo - alocação a uma escola, com atribuição de horas letivas e não-letivas. (diminuição de professores nesta condição a partir de 2012)		
Horário de trabalho parcial – alocação a uma escola, com atribuição de algumas horas letivas e não-letivas, com atividades complementares (e.g. clubes, trabalho na biblioteca, acompanhamento/apoio a alunos)		
Ausência de horário de trabalho (“Horário-zero”) – alocação a uma ou várias escolas, sem atribuição de horas letivas, e com horas em atividades não letivas (e.g. clubes, trabalho na biblioteca, acompanhamento/apoio a alunos)		
Desemprego ou possibilidade de perda do emprego pela ausência de horário		
Instabilidade do horário de trabalho – nomeadamente nos casos de “Horário-zero” e Horário parcial, pois ao longo do ano letivo podiam ser solicitados para ir para qualquer escola (uma ou várias) para completar horário [12] (intensificação desta situação com a reestruturação curricular 2012)		
<b>PRESCRIÇÕES IMPLEMENTADAS</b>		
Introdução das Metas Curriculares de EV e de ET. Documento de difícil aplicabilidade ao contexto escola, e para o qual não foi fornecida explicação ou documentos de apoio à sua compreensão para os professores		
Ajuste (e redução) de conteúdos programáticos ensinados aos alunos (face ao programa de EVT), em consequência da forma de organização e conteúdos a cumprir, definidos pelas Metas Curriculares		
Ajuste (e redução) da quantidade e exigência (dimensão) dos trabalhos desenvolvidos com os alunos, em função do progressivo aumento do número de alunos por turma (cerca de 30 atualmente) e de turmas por professor (aproximadamente 4) – trabalhos de dimensões mais pequenas (e.g. se, durante a época da EVT era feita a decoração de Natal para toda a escola, agora só decoram a entrada e a sala de professores, com trabalhos mais pequenos e individuais dos alunos)		
Redução do acompanhamento individualizado fornecido pelos professores aos alunos durante as aulas: sendo só um professor em sala, não é possível um acompanhamento tal como se realizava na EVT (se um professor estivesse a explicar conteúdos, o outro estava a ajudar alguns alunos com mais dificuldades)		
Diminuição da quantidade de trabalhos construídos em grupo disciplinar (entre turmas) e respetiva partilha, o que implicou a realização do trabalho para a(s) disciplina(s) de forma mais individualizada (vs. trabalho coletivo com par pedagógico anteriormente)		

	EVT (1989- 2012)	EV e ET (2012 - )
<b>EXIGÊNCIAS FÍSICAS</b>		
Permanência em pé durante muito tempo, nomeadamente nos períodos letivos, com deslocamentos frequentes durante as aulas (e.g. entre mesas dos alunos-quadro-secretária). (Aspeto que era repartido/equilibrado anteriormente com o par pedagógico, mas que se intensificou com a reestruturação curricular 2012)		
Posturas penosas: curvar-se com frequência nas mesas dos alunos para esclarecimento de dúvidas/explicações. (Aspeto que era repartido/equilibrado anteriormente com o par pedagógico, mas que se intensificou com a reestruturação curricular 2012)		
Deslocações frequentes entre escolas ao longo da semana e/ou no mesmo dia, no caso de professores que estejam com Horário parcial ou “Horário-zero” e tenham componentes letivas parciais ou apenas componente não letiva em várias escolas		
<b>EXIGÊNCIAS COGNITIVAS</b>		
Compreensão, por parte dos professores, dos «novos» conteúdos a lecionar, de acordo com as Metas Curriculares, adaptando o ensino à heterogeneidade das turmas e características dos alunos (alunos repetentes, com NEE, com diferentes níveis de dificuldade, problemas comportamentais), e com ausência de informação/documentos complementares de compreensão sobre a organização das Metas Curriculares		
Hipersolicitação no trabalho: exigências relacionadas com atenção, concentração, apoio a alunos, burocracias, solicitação por parte de colegas de outras áreas para realização de trabalhos artísticos. (intensificação desta situação com a reestruturação curricular 2012)		
Planificação dos trabalhos realizada de modo mais concentrado no tempo, com antecipação do calendário de realização de trabalhos (face à planificação que tipicamente era cumprida na EVT): trabalhos temáticos iniciados mais cedo com as turmas por forma a terminarem nos respetivos prazos (e.g. trabalho de Natal ter de começar em outubro, quando antes, na EVT, começava aproximadamente a meio do mês de novembro)		
Interrupção constante da explicação de conteúdos, ao longo das aulas, para esclarecimento de dúvidas/ chamadas de atenção aos alunos. (Aspeto que era repartido/equilibrado anteriormente com o par pedagógico, mas que se intensificou com a reestruturação curricular 2012)		
Hipervigilância, em sala de aula, sobre os alunos durante a realização de trabalhos, pelo uso que fazem de ferramentas e materiais de trabalho (e.g. serrotes, berbequins, martelos). (Aspeto que era repartido/equilibrado anteriormente com o par pedagógico, mas que se intensificou com a reestruturação curricular 2012)		
<p>Legenda: A sombreado sinaliza-se o momento em que os participantes na entrevista reconhecem a presença da alteração/ constrangimento.</p>		
<p>Quadro 2. Listagem das alterações e constrangimentos na atividade de trabalho dos professores, identificados por estes ao longo das entrevistas, com base nas suas vivências profissionais, e derivadas das mudanças implementadas, em particular da Reestruturação Curricular 2012.</p>		

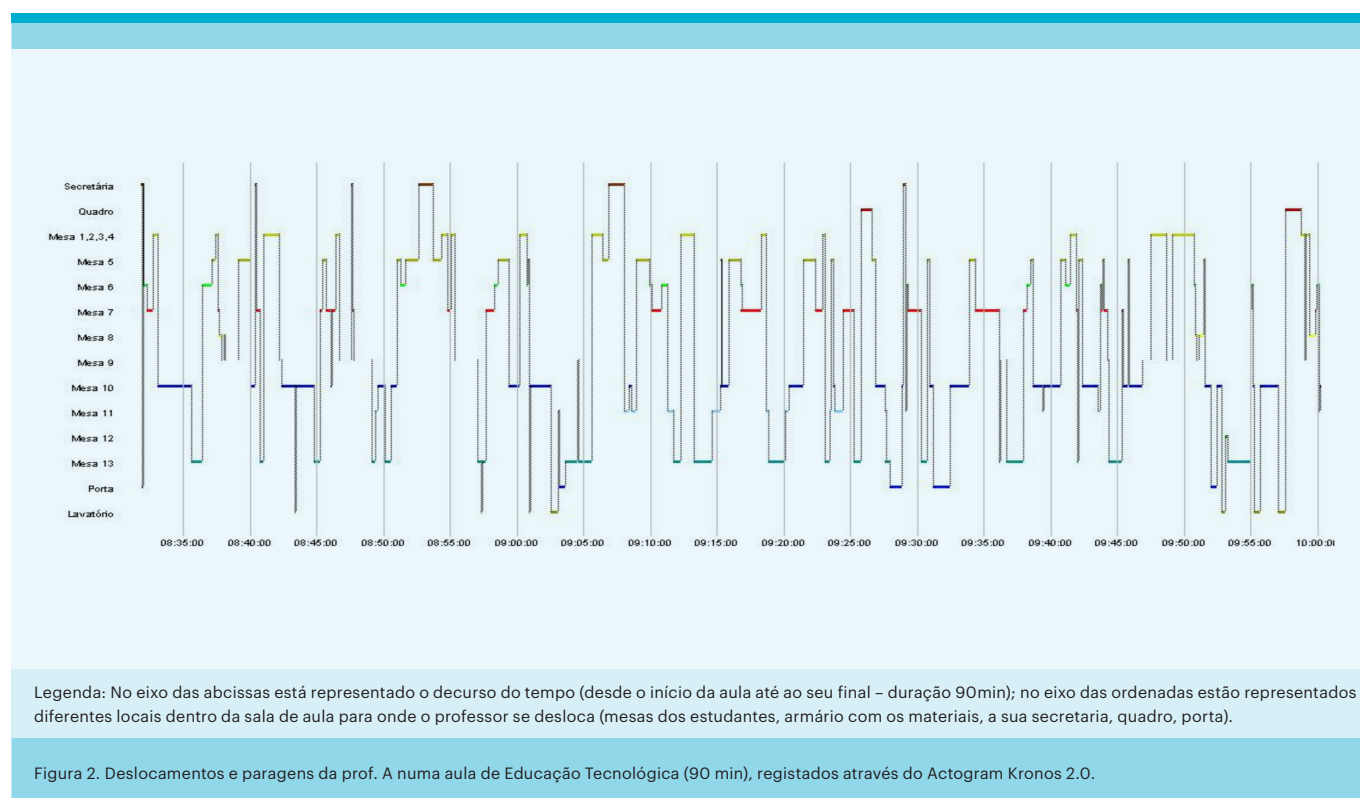
Pela análise do Quadro 2 é possível perceber que, apesar de alguns dos aspetos identificados serem já condições de emprego e trabalho penosas no período em que vigorava a EVT (e.g. hipersolicitação no trabalho), esta penosidade intensificou-se e aumentou com a mudança para a atual configuração: EV e ET, cada uma lecionada durante apenas 90 minutos semanais, sem par pedagógico. Salienta-se, a título de exemplo, duas das alterações/constrangimentos identificados: 1) a existência de professores sem horário de trabalho/“Horário-zero” (apenas com componente não-letiva); 2) maior exigência física e cognitiva do trabalho para os professores.

No que respeita ao primeiro exemplo, a situação em “Horário-zero” foi vivenciada por dois dos participantes: i) pela prof. B, que em 2012 ficou com “Horário-zero” na escola em que estava efetiva, tendo mudado para um agrupamento em que deu apoio ao 1º ciclo do ensino básico<sup>[13]</sup>, e, mais tarde, lecionou em duas escolas distintas simultaneamente - uma onde dava aulas às turmas de 7º ano, 8º ano e 11º ano de um curso profissional, e outra onde dava aulas a uma turma de 5º ano e a outra de 12º ano de um outro curso profissional, significando, portanto, que esta professora fazia deslocamentos diários entre as escolas, salientando-se um dos dias da semana em que tinha de se deslocar três vezes: da escola A para a B, e novamente para a A; ii) e pela prof. C, que se encontrava em “Horário-zero” também em 2012, ficando depois a partilhar um horário de uma colega com duas turmas de EV e ET e uma outra só de EV. Dava também apoio ao estudo em duas escolas de 1º ciclo e a partir do 2º período do ano letivo acumulou a tarefa de dar apoio a alunos do Ensino Especial numa escola básica. Esta professora acabou por trabalhar em 4 escolas ao longo do ano letivo. No ano seguinte, 2013/14, ficou novamente em “Horário-zero”, sem turmas atribuídas, dando apoio na biblioteca e no 1º ciclo, estava também numa oficina de sons para alunos do Ensino Especial, e ainda com aulas de substituição<sup>[14]</sup> e na sala de acompanhamento de alunos.

Situações como estas demonstram o impacto que as escolhas sociopolíticas efetuadas têm nos professores, nas pessoas que vivem o que lhes é exteriormente imposto no seu dia-a-dia.

Em relação ao segundo exemplo - maior exigência física e cognitiva do trabalho para os professores -, é de referir que, para a totalidade dos participantes, o facto de passar a ser só um professor a lecionar cada uma das disciplinas torna-se mais exigente para este, visto que ao fim de vários anos a lecionar a mesma disciplina (EVT) com um colega de trabalho (par pedagógico), os professores ficam responsáveis pela disciplina sem o seu colega de trabalho com o qual partilhavam as responsabilidades associadas à disciplina, tendo de assegurar, agora sozinhos, o cumprimento de todas as tarefas. A propósito desta questão, em entrevista, a prof. A salientou a importância que tinha o par pedagógico para a atividade associada a esta disciplina: “*Ficamos sozinhos em sala de aula a dar aulas*”





*de uma disciplina que é basicamente prática, na qual se usa ferramentas e precisamos de apoio de outra pessoa ali, porque são trabalhos que exigem um trabalho muito minucioso, em que os miúdos normalmente têm dificuldade.”*

**O uso do corpo na atividade de trabalho.** As exigências, exploradas nos pontos anteriores, associadas ao trabalho que agora é realizado por apenas um professor (nomeadamente em sala de aula), foram também visíveis através do registo efetuado, em tempo real, dos deslocamentos em sala pelos professores, através do recurso ao software Actogram Kronos 2.0.

Na figura acima é possível analisar os deslocamentos efetuados pela prof. A numa aula de ET de 90 minutos. Pela análise da figura verifica-se que esta professora esteve sempre em movimento pela sala, parando junto das mesas dos alunos (paragens) ou saindo da sala (categoria ‘porta’) para ir à arrecadação buscar materiais. No total, fez 178 deslocamentos pela sala e 180 paragens pelas mesas. Analisando as frequências das paragens, esteve um máximo de 28 vezes numa mesa (mesa 10), o que corresponde a 23% da aula, e um mínimo de 1 vez numa outra mesa (mesa 12), correspondendo a 0,2% da aula. Em relação às durações, esteve um máximo de 2 minutos e 21 segundos numa mesa e um mínimo de 2 segundos numa outra.

Estes registos das deslocações ajudam assim a ilustrar e perceber, por um lado, a componente física associada à atividade do professor, pelo constante movimento na sala de aula (entre me-

sas, secretária, quadro,...) e, por outro lado, a componente cognitiva, pela necessidade de explicar os conteúdos e esclarecer dúvidas a alunos que nem sempre se encontram com o mesmo nível de conhecimento e/ou a realizar os mesmos trabalhos (ou nas mesmas etapas do trabalho). Neste seguimento, compreende-se que o uso do corpo nesta atividade, e nomeadamente nos momentos letivos, é ajustado de acordo com as mudanças às quais os professores estão sujeitos – na época da vigência da disciplina de EVT o período letivo partilhado com o par pedagógico permitia organizar o funcionamento das aulas de modo a intercalar entre si, por exemplo, os deslocamentos na sala ou os momentos de explicação de conteúdos. Sendo só um professor a gerir a aula verifica-se a aplicação de transgressões realizadas através das experiências individuais – o uso de um novo corpo-si -, numa tentativa de se retrabalharem as normas antecedentes desta atividade (as prescrições, a história, normas e valores), não só com recurso a uma dimensão física do corpo, mas também à dimensão psíquica, institucional, das normas e dos valores, e social (Schwartz & Durrive, 2003; Durrive & Schwartz, 2008).

Apesar da importância desta análise dos deslocamentos e da visibilidade que permitiu desta dimensão junto dos professores (que ajuda a compreender algum desgaste físico que referem sentir), reconhece-se que se trata de apenas uma dimensão do trabalho em período letivo (lecionar aulas), não estando, por este motivo, aqui evidenciadas a interação com os outros aspetos correspondem do trabalho dos professores e que ultrapassam, como já referido, o trabalho em sala de aula.

### 2.2.3. O impacto das mudanças na saúde

Todas estas alterações e constrangimentos evidenciados, associados à Reestruturação Curricular de 2012, tiveram também, segundo os professores, um impacto na sua saúde. Com base nos momentos de entrevista e de acompanhamento da atividade foram, então, identificados problemas como o cansaço, exaustão e dores músculo-esqueléticas, como dores de pernas, costas, dores de cabeça (associadas à agitação dos estudantes, deslocamentos em sala de aula, hipervigilância sobre as tarefas que estão a ser desenvolvidas pelos alunos, nomeadamente pelo facto de usarem ferramentas e materiais cortantes para realização dos trabalhos), que se intensificaram com as exigências físicas e cognitivas da sua atividade e que foram sentidos de forma prolongada ao longo do ano letivo da mudança (2012/13) e do ano seguinte (2013/14). Para além destes problemas, já sentidos, por vezes, na época da EVT, outros foram salientados: problemas de desmotivação e desânimo no trabalho, angústia e ansiedade face à sua situação atual: para uns devido à situação de emprego em que se encontravam (como o caso da prof. C em “Horário-zero”, que referiu “*Era uma ansiedade muito grande...porque eu não dormia de noite e ia de noite montes de vezes lá ver se tinha saído a lista, e poderia ser chamada a qualquer momento e não sabia não é?*”); para outros devido à situação de trabalho com a qual se viram confrontados - implementação de novas medidas que deveriam cumprir sabendo que se tratavam de mudanças por vezes difíceis de concretizar nos contextos escolares e que poderiam ter um impacto indesejado no processo de aprendizagem dos alunos, por comparação com a estruturação existente na disciplina de EVT. Assumindo-se a presença de uma instabilidade e adversidade por parte do ambiente (Canguilhem, 1990, cit. por Brito, 2011),

materializada, neste caso, por parte dos elementos que instauraram as mudanças - que de acordo com a percepção dos participantes, foi um processo que decorreu sem envolvimento dos atores que as vivenciam no dia-a-dia nas escolas -, a saúde acaba por se constituir como a “margem de manobra de tolerância às infidelidades do meio” (Canguilhem, 1966/2009, p.78), emergindo, assim, a necessidade de, individual e coletivamente, os trabalhadores criarem novas normas e de agirem sobre esse meio.

### 2.3. A regulação coletiva e individual da atividade

#### 2.3.1. O equilíbrio entre a escola, o professor e os outros

De acordo com Gaudart e Weill-Fassina (1999), a atividade de trabalho é vista como uma forma de estabelecer um equilíbrio entre um sistema de produção, o próprio trabalhador e os outros. Ora, se este sistema de produção, que neste caso se trata da escola, aplica medidas educativas decididas a uma escala nacional, nem sempre percecionadas como estando ajustadas às realidades escolares, de difícil implementação nos contextos e com um impacto significativo nas condições de emprego, de trabalho e de saúde, requer-se dos professores, a atualização e/ou o pôr em prática de estratégias de regulação que lhes permitam fazer face aos constrangimentos (Leplat, 2006).

Perante a Reestruturação Curricular de 2012, e tendo em conta as alterações e constrangimentos já explorados (ver Quadro 2), verificou-se, então, que os professores participantes do estudo colocaram em prática um conjunto renovado de estratégias de regulação, individuais e coletivas. No quadro seguinte (Quadro 3) apresenta-se essas estratégias, que foram sendo identificadas e implementadas no dia-a-dia:

Alterações e Constrangimentos	Estratégias de regulação	
	Coletivas	Individuais
Emprego e horário de trabalho	Distribuição de um horário de trabalho por vários professores, perante situações de “Horário-zero”: o tempo letivo de um só professor era partilhado por vários, passando estes a ter horários parciais	
	Alocação de mais horas não letivas com atividades educativas (e.g. clubes, trabalho na biblioteca), de modo a garantir que os professores sem horário se mantinham de alguma forma ativos na escola, numa tentativa de preservação da saúde	
Prescrições implementadas	Discussão, interpretação e adaptação em grupo das Metas Curriculares, com recurso ao programa anterior da disciplina de EVT, pela dificuldade de aplicabilidade do novo documento ao contexto escolar - o que implicou uma teorização das disciplinas pelas exigências associadas às metas (mais aulas teóricas do que práticas para cumprimento dos objetivos e conteúdos a lecionar)	Ajuste das fases que normalmente são realizadas ao longo de um trabalho prático neste tipo de disciplinas: enquanto que no período da EVT se privilegiava o método de Resolução de Problemas, com as duas novas disciplinas, e para dar resposta às exigências das Metas Curriculares (objetivos e conteúdos a lecionar atempadamente), por vezes tornou-se necessário suprimir algumas das fases ou reduzir o tempo da sua exploração (e.g. redução do tempo na fase de identificação e de investigação sobre o projeto)
	Construção de novos materiais pedagógicos, de apoio às Metas Curriculares: como não existiam manuais para as disciplinas, desenvolveram, entre colegas, um documento em que cruzaram as informações das Metas Curriculares de EV e ET com o programa de EVT, criando o “Plano anual a desenvolver”, que incluía o Domínio, Objetivos gerais, Descritores de desempenho, Conteúdos, Avaliação e Períodos letivos	

Alterações e Constrangimentos	Estratégias de regulação	
	Coletivas	Individuais
Exigências físicas e cognitivas	Discussão em grupo sobre os trabalhos práticos passíveis de serem realizados, levando à decisão de simplificação dos trabalhos práticos que tipicamente eram realizados na EVT (e.g. deixou de ser possível concretizar alguns trabalhos tridimensionais, de grande dimensão, como a construção de uma bicicleta com pacotes de leite por cada aluno), para garantir que os professores, sozinhos em sala de aula, conseguissem acompanhar os alunos, estar atentos ao uso de material cortante, cumprir a planificação temporal para os trabalhos	Reorganização do funcionamento das aulas, de modo a permitir o cumprimento dos objetivos das aulas e a preservar a saúde: maior organização/planificação dos momentos de exposição teórica de conteúdos, do acompanhamento dos alunos/trabalhos em curso, e dos deslocamentos a realizar em sala de aula
	Articulação entre professores da mesma turma, em situações em que um deles leciona EV e outro ET, de modo a que os alunos não sentissem uma 'quebra' grande entre as disciplinas, e fosse possível ou a sequência de trabalhos práticos de uma disciplina para outra ou o alinhamento de conteúdos e trabalhos a realizar	Recurso a alunos para auxiliarem os colegas na realização de trabalhos: quando alguns dos alunos terminavam os seus trabalhos individuais com sucesso, eram solicitados pelo professor para ajudarem outros colegas, permitindo que este pudesse estar mais próximo dos alunos com mais dificuldades

Quadro 3: Estratégias de regulação coletivas e individuais colocadas em prática pelos professores para fazer face às alterações e constrangimentos derivados da Reestruturação Curricular 2012.

### 2.3.2. O recurso a estratégias de regulação individual

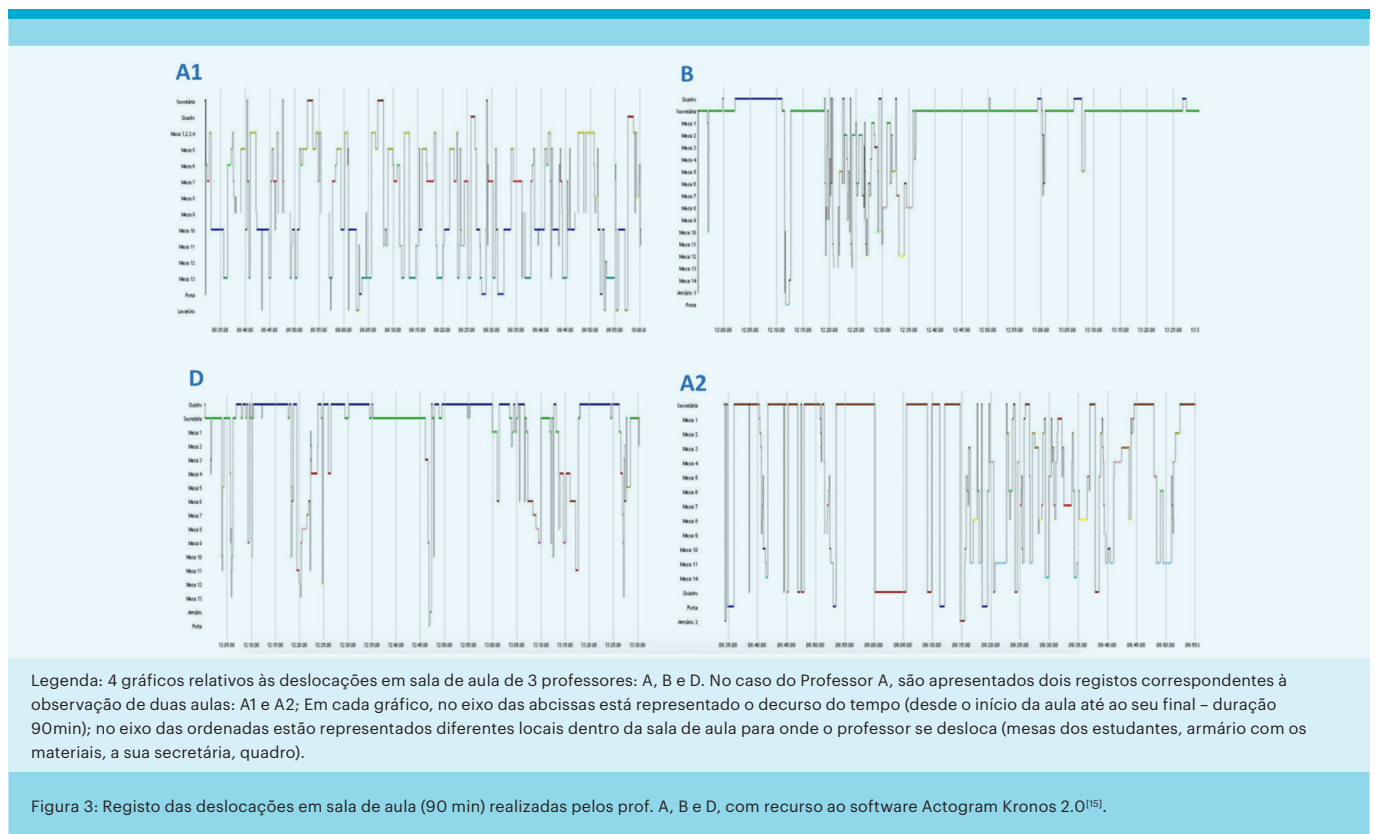
No que diz respeito às estratégias de regulação individual, percebeu-se que estas foram identificadas e colocadas em prática a partir da experiência profissional dos professores e do facto de estes terem acompanhado e vivenciado o ano da implementação da Reestruturação Curricular. A título de exemplo, salienta-se a estratégia, encontrada para fazer face às exigências físicas e cognitivas, relativa à “reorganização do funcionamento das aulas”: ao longo das observações das aulas e registo dos deslocamentos dos professores participantes (ver Figura 3), tornou-se visível a presença de uma variabilidade inter-individual (e também intra-individual) relativa aos deslocamentos realizados durante uma aula de 90 minutos. Estas variabilidades podem ocorrer, por exemplo, em função das turmas, da hora da aula e da carga letiva diária (primeira do dia/da semana, a última do período da manhã, a última da semana,...), dos objetivos da aula (e.g. acompanhamento e verificação dos trabalhos dos alunos, exposição teórica de conteúdos). Pelos registos realizados, e tratando-se a EV e ET de aulas práticas, de realização de trabalhos que envolvem o manuseamento de materiais/ferramentas, é visível que, no caso da prof. A (imagem A1), ora opta por se deslocar com bastante frequência pelas mesas dos alunos ao longo de toda a aula, de modo a garantir o máximo acompanhamento dos alunos e dos trabalhos em curso – ora, com a mesma ou outra turma, pode permanecer mais tempo na sua secretária, como é visível na imagem A2, evidenciando-se, assim, a presença de uma variabilidade intra-individual. Por outro lado, a prof. B reserva uma primeira parte da aula para este mesmo efeito, mas, na segunda parte desta, ocorre o inverso, ou seja, são os alunos que se deslocam até à sua secretária onde se encontra sentada; o prof. D, por sua vez, cria uma alternativa em que intercala momentos de

explicação de conteúdos/esclarecimento de dúvidas para toda a turma junto ao quadro, de pé, com momentos em que percorre as mesas dos alunos para verificação detalhada dos seus trabalhos. (*figura. 3 – página seguinte*)

Quando foram devolvidos estes registos visuais aos professores, tornou-se claro que esta gestão das aulas e dos deslocamentos em sala, correspondem a estratégias encontradas para gerir as exigências físicas/cognitivas, mas, mais do que isso, são estratégias colocadas em prática para: por um lado, garantir a realização de um trabalho bem feito (e.g. cumprimento da planificação anual construída com os colegas do mesmo grupo; acompanhamento dos alunos); por outro lado, preservar a sua saúde. Tanto a prof. B como o prof. D salientaram que, com a eliminação do par pedagógico, a gestão dos alunos e dos trabalhos tornou-se mais exigente e o acompanhamento individualizado algo mais cansativo, levando a uma intensificação dos problemas de saúde que já sentiam, por vezes, e que já aqui foram explorados (cansaço, dores de costas, de pernas, de cabeça). Por estes motivos, e para fazer face aos constrangimentos encontrados, estes atores foram desenvolvendo estas estratégias de regulação individual da sua atividade.

## 3. O RECURSO A ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO COLETIVAS

Ao longo da recolha de dados junto dos professores, nomeadamente nos momentos de análise da atividade e de entrevistas individuais, facilmente se compreendeu que, para além destes professores colocarem em prática algumas estratégias individualmente, a maioria delas foram construídas num coletivo de trabalho. Assim, em relação às estratégias de regulação coletivas



vas, e, mais uma vez, tendo presente que surgiram também para gestão da saúde, é de mencionar que estas foram sendo desenvolvidas tendo em conta o conhecimento que cada professor detinha das turmas/alunos pelos quais estavam responsáveis, pelo nível de autonomia fornecido pela coordenação de escola para a gestão dos conteúdos e aulas, mas também pela experiência profissional de cada um dos quatro professores. Esta última acabou por ser fundamental para o reforço de um género profissional – de um coletivo de trabalhadores que partilham o modo de fazer o trabalho de forma estabilizada, num determinado meio, num dado momento, assumindo, assim, um carácter histórico e transitório (Clot, 1999): uma vez que cada professor deste grupo de participantes tinha um percurso profissional distinto, havendo um que tinha lecionado ainda na época dos Trabalhos Manuais e Educação Visual (sem par pedagógico), e outros com experiências em diversas escolas (e.g. prof. B com um percurso em 16 escolas, ao longo de 22 anos de trabalho), tendo de gerir vários constrangimentos em função dos contextos em que se encontravam (e.g. ausência de materiais para as aulas, nível de dificuldade de alguns alunos), a recuperação e mobilização das suas experiências foi fundamental para que conseguissem pensar em formas de cumprir os objetivos associados às Metas Curriculares, dar continuidade ao seu trabalho, renormalizando (Durrive & Schwartz, 2008), dentro do possível, a sua atividade. Recuperando, a título de exemplo, as estratégias coletivas identificadas no Quadro 3 relativas à “Discussão, interpretação e adap-

tação em grupo das Metas Curriculares” e à “Articulação entre professores da mesma turma, em situações em que um deles leciona EV e outro ET”, evidencia-se (nestas, mas de modo global em todas as identificadas coletivamente) a presença da cooperação e ajuda entre os professores, o que acabou por ser fundamental para a preservação da saúde de alguns dos participantes: se no início do ano letivo de 2013/14 (1º ano em que deixou de estar com “Horário-zero”), a prof. B se sentia ansiosa e angustiada, referindo que “*Houve uns dias que eu fui para casa «eu não vou conseguir...eu não vou conseguir...» achava que sozinha eu não ia conseguir. Como até agora sempre trabalhei com o par pedagógico, tirando o ano passado que foi um ano diferente, achava que não ia conseguir. Não ia conseguir sozinha fazer coisas que fazíamos quando eramos duas. Eu dizia “eu estou tramada...eu vou desistir da escola. Eu achava que a culpa era minha, que era eu que não estava a conseguir, mas afinal não sou só eu”*, foi com o apoio, ajuda e trabalho conjunto com os restantes colegas do grupo de EVT que esta situação se reverteu. Neste seguimento, os professores partilharam também que, após a mudança implementada em 2012, foram realizando ao longo do ano momentos de discussão conjunta para rentabilizar os conhecimentos de uns e de outros, apoiaram-se mutuamente, tanto em momentos informais de convívio como em reuniões de grupo, onde decidiam que tipo de trabalhos poderiam fazer em função das suas turmas, conforme lecionam as duas ou apenas uma das disciplinas, e dependendo também dos recursos

da escola. Com isto, torna-se evidente que também cada estilo profissional (a experiência de cada um, a sua história, a forma de trabalhar) contribui para o enriquecimento deste género profissional, permitindo que este se atualize enquanto meio de ação para a realização de um trabalho bem feito (Clot, 1999), recurso essencial para fazer face a mudanças e constrangimentos como aqueles aqui já explorados.

#### 4. CONCLUSÃO: O COLETIVO DE TRABALHO COMO MEIO DE AÇÃO E FATOR PROTETOR

Perante o estudo apresentado, pode concluir-se que as mudanças definidas a nível nacional, e que foram implementadas nas escolas, introduziram alterações e constrangimentos ao nível do emprego e horário de trabalho dos professores, das prescrições implementadas e das exigências físicas e cognitivas associadas ao trabalho, apresentando implicações significativas tanto para a atividade destes atores (e.g. aumento da carga de trabalho, alterações ao tipo de trabalho desenvolvido) como para a sua saúde (e.g. cansaço, problemas músculo-esqueléticos, ansiedade, desânimo). A análise aqui realizada contribuiu, assim, para ilustrar a evolução da atividade docente, as alterações que vão sendo introduzidas, as consequências na atividade e o progressivo desgaste dos profissionais, associado às condições de emprego, de trabalho e de saúde que se verificam, e que acompanham algumas das evidências já produzidas pela literatura.

Apesar das alterações e constrangimentos que se impuseram com as mudanças, particularmente com a Reestruturação Curricular de 2012, os professores colocaram em prática arbitragens que lhes permitissem respeitar as normas antecedentes (Schwartz & Durrive, 2003; Durrive & Schwartz, 2008), desenvolvendo formas para tentar lidar com estas situações, formas para poderem continuar, dentro do possível, a realizar a sua profissão - estratégias de regulação da atividade de trabalho. Desenvolvidas de modo individual e coletivo, as estratégias encontradas retratam o dia-a-dia de profissionais que, perante mudanças e prescrições que impedem o desempenho da sua atividade, transgridem essas prescrições que advêm de um trabalho abstrato - de um nível de análise que não faz referência explícita aquilo que é o concreto (Naville, 1970), e que vêm impactar a um nível microscópico, aos contextos escolares, ao concreto e real. A análise deste panorama vivenciado nas escolas permitiu perceber também que o coletivo de trabalho, nomeadamente quando funciona um género profissional, se tornou uma peça fundamental em todo o processo: tanto como suporte emocional para os professores, como 'instrumento' de partilha de ideias, discussões de trabalho, como recurso para o desenvolvimento de estratégias de regulação, e como um espaço de expressão, desenvolvimento e de construção da saúde (Davezies, 2005). Compreende-se, ainda, que o coletivo é fundamental para conti-

nuar a realização da atividade de trabalho e uma defesa aos ataques externos (Davezies, 2005) materializados, neste caso, pelas mudanças a que têm estado sujeitos.

Não obstante ao destaque que se atribuiu, neste artigo, ao papel do coletivo de trabalho, importa mencionar que é também com base nas estratégias que se constroem individualmente, no compromisso entre as estratégias individuais e as estratégias coletivas, e na articulação entre a história e vivências de cada um - o estilo profissional - e a construção partilhada num determinado meio - género profissional (Clot, 1999) - que este coletivo se pode assumir como um meio de ação e como fator protetor. E, esta re-normalização realizada pelos professores contribui, não só para fazer face aos constrangimentos e alterações resultantes das mudanças (numa lógica de proteção da saúde), mas também para se identificar, localmente, outras formas de realizar a atividade, outras formas de pensar a prática educativa.

Apesar desta constante presença da engenhosidade, que possibilita uma renormalização da atividade (Schwartz & Durrive, 2003) num ambiente de constantes mudanças, é de salientar que este é um processo moroso e custoso para os professores, que durante décadas foram construindo o seu modo operativo e perante as mudanças são submetidos a novas prescrições, necessitando de desenvolver adaptações, fazer reajustes, que põem em causa o trabalho de anos com inevitáveis consequências para a sua saúde. Neste sentido, não deverá ser por esta capacidade de gestão face a constrangimentos que as mudanças devem continuar a ser implementadas de forma independente e sem compreensão do impacto que têm nas condições de trabalho e de saúde dos trabalhadores. Pelo contrário, e apesar do trabalho abstrato ser importante para explicar aquilo que é o trabalho concreto (Naville, 1970), é fundamental que este último seja tido em conta nos momentos de definição de novas medidas, novas prescrições, novas reestruturações no trabalho.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant: prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42 (2), 11-26. <https://doi.org/10.3917/lsdle.422.0011>
- Barthe, B. (2000). Travailler la nuit au sein d'un collectif: quels bénéfices ? Dans T.H. Benchekroun et A. Weill-Fassina (Eds.). *Le travail collectif, perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 236-255), Toulouse, Editions Octarès.
- Brito, J. (2011). A Ergologia como perspectiva de análise: A Saúde do Trabalhador e o Trabalho em Saúde. In C. Minayo-Gomes, J. H. Machado, & P. G. L. Pena (Eds.). *Saúde do Trabalhador na Sociedade Brasileira* (pp.480-494). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

- Canguilhem, G. (1966/2009). *O Normal e o Patológico* (6ª edição). Brasil: Forense Universitária.
- Cau-Bareille, D. (2013). L'intensification du travail dans les milieux enseignants. In M. H. Motard (Coord.). *Apprendre à écouter le travail: une expérience de «travail sur le travail»* (pp.80-83). FSU Poitou-Charentes/Institut de recherche de la FSU.
- Cau-Bareille, D. (2014). Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do género. *Laboreal*, 10 (1), 59-78. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealx0114dcb>
- Ciavaldini-Cartaut, S., Marquie-Dubie, H., & Arripe-Longueville, F. (2017). Pénibilité au travail en milieu scolaire, stratégie de faire face et stratégie de défense chez les enseignants débutants: un autre regard sur les éléments contributifs d'une vulnérabilité au phénomène de décrochage professionnel. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19 (2), 1-29. <https://doi.org/10.4000/pistes.5099>
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: desafios, exigências e dilemas profissionais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Cosme, A. (2015). A atividade docente como uma atividade profissionalmente significativa: contributo para uma reflexão. In Lopes, A., Pereira, M., Marianaide Freitas, & António Freitas. *Trabalho docente, subjetividade e formação*. (pp. 83-90). Porto: Mais Leituras.
- Davezies, P. (2005). La santé au travail, une construction collective. *Santé et Travail*, 52, 24-28. [http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/sant%C3%A9\\_travail\\_construction\\_collective\\_davezies.pdf.pdf](http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/sant%C3%A9_travail_construction_collective_davezies.pdf.pdf)
- De la Garza, C. & Weill-Fassina, A. (2000). Régulations horizontales et verticales du risque. In T.H. Benckroun et A. Weill-Fassina (Eds.), *Le travail collectif, perspectives actuelles en ergonomie* (pp. 218-234). Toulouse: Editions Octarès.
- Deauvieu, J. (2007). Observer et comprendre les pratiques enseignantes. *Sociologie du travail*, 49, 100-118. <http://www.em-consulte.com/article/127814/observer-et-comprendre-les-pratiques-enseignantes>
- Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. Diário da República n.º 102 - 1.ª série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 35/2003, de 27 de fevereiro. Diário da República n.º 49 - 1.ª série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 30 - 1.ª série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.
- Durrive, L., & Schwartz, Y. (2008). Glossário da ergologia. *Laboreal*, 4 (1), 23-28. <http://laboreal.up.pt/pt/articles/glossario-da-ergologia/>
- Falzon, P. (2007). Natureza, objetivos e conhecimentos da ergonomia: elementos de uma análise cognitiva da prática. In P. Falzon (Eds.), *Ergonomia* (pp. 3-19). São Paulo: Editora Blucher.
- Gaudart, C. & Weill-Fassina, A. (1999). L'évolution des compétences au cours de la vie professionnelle: une approche ergonomique. *Formation Emploi*, 67, 47-62. [http://www.persee.fr/doc/forem\\_0759-6340\\_1999\\_num\\_67\\_1\\_2361](http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_1999_num_67_1_2361)
- Kerguelen, A. (2013). Manual de utilização do software Actogram Kronos. *Actogram Kronos-Manuel d'utilisation* (juillet 2013).
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant: un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 18 (2), 49-56. DOI 10.3917/pp.018.0049
- Leplat, J. (1975). La charge de travail dans la régulation de l'activité: quelques explications pour les opérateurs vieillissants. Dans A. Laville, C. Teiger et A. Wisner (Eds.), *Age et contraintes de travail* (pp. 209-223), Jouy en Josas, Naturalia et Biologia - Editions Scientifiques.
- Leplat, J. (1992). Planification de l'action et régulation d'un système complexe. In J. Leplat (Ed.). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (pp. 87-97). Toulouse: Octares Éditions.
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8, 1-29. <https://doi.org/10.4000/pistes.3101>
- Naville, P. (1970). *Le nouveau léviathan 1: de l'aliénation à la jouissance*. Paris: Éditions Anthropos.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, 25 (89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, D. A. (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 753-775. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300003>
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rocha, R. (2015). Kronos. *Laboreal*, 11(1), 115-118. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxi0115rr>
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2003). *Travail & Ergologie: entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octares Éditions.
- Volkoff, S. & Gollac, M. (2001). Intensification du travail: des effets néfastes sur la santé. *La santé de l'homme*, 355, 17-20. <http://inpes.santepubliquefrance.fr/SLH/pdf/sante-homme-355.pdf>
- Yvon, F. & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Canada: Les Presses de l'Université Laval.

## NOTAS

- [1] Intitulado de Ministério da Educação e Ciência - mandato de 2011 a 2015.
- [2] Comunicado do Ministério da Educação e Ciência a 26/03/2012.
- [3] O sistema educativo português engloba: educação pré-escolar (idades de 3 a 5 anos); ensino básico composto pelo 1º ciclo (1º a 4º ano, para alunos com idades de 6 a 9 anos, em regime de monodocência), 2º ciclo (5º e 6º ano, para alunos com idades de 10 a 11 anos), 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano, para alunos com idades de 12 a 14 anos); ensino secundário (10º, 11º e 12º ano, para alunos com idades de 15 a 17 anos), e ensino superior (a partir dos 18 anos).
- [4] Pertencente ao grupo de recrutamento 240 - Educação Visual e Tecnológica (EVT) (Decreto-Lei n.º 27/2006).
- [5] Designação para os professores com função estável e permanente - professores efetivos (Decreto-Lei n.º 35/2003).
- [6] *software* para Windows e MAC OS, desenvolvido por Alain Kerguelen, destinado a tratar as observações, feitas a uma atividade de trabalho, de forma cronológica, ou seja, com registo da data e hora das variáveis selecionadas (e.g. deslocamentos, mudanças de posturas, interrupções da atividade, mudança de tarefa) Permite obter gráficos da variável da atividade que foi observada, bem como estatísticas referentes às durações e frequências da variável de estudo (Kerguelen, 2013; ver Rocha, 2015).
- [7] Unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar, e de um ou mais níveis e ciclos de ensino a partir de um projeto pedagógico comum (Decreto Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio).
- [8] Disciplina de 2º Ciclo do Ensino Básico (1989-2012), lecionada por um par pedagógico (dois professores), e que se centrava na realização de trabalhos práticos individuais e coletivos pelos alunos (sobre temas como a comunicação visual, a forma e função dos objetos; texturas, cor e aluz; volume; formas geométricas; materiais e técnicas de expressão; tecnologia; movimento; as energias), com recurso a ferramentas e materiais de trabalho (e.g. serrote, martelo, alicate, papel, cartão, argila). Disciplina lecionada de acordo com o método de Resolução de Problemas (Situação-problema; Investigação; Ideias e propostas; Solução; Execução; Avaliação).
- [9] Dois professores responsáveis por realizar em conjunto as tarefas relativas à disciplina de EVT: componente letiva (aulas dadas em conjunto), e componente não letiva (e.g. preparação de aulas, avaliação dos alunos).
- [10] Disciplinas de 2º Ciclo do Ensino Básico (2012-), lecionadas por um professor, e que se centram na realização de trabalhos práticos individuais e coletivos pelos alunos, (sobre temas como a geometria, texturas, formas e estruturas, formas e códigos de comunicação, na EV; e temas como a tecnologia, objeto técnico, instrumentos de medição, as energias, operadores elétricos, o movimento, na ET), com recurso a materiais de trabalho (e.g. todo o tipo de papel, materiais naturais como pinhas, bolotas; pasta de moldar - na EV; e, torno, mola metálica, x-ato, martelo, entre outros - na ET). Disciplinas lecionadas de acordo com os quatro domínios das Metas Curriculares: Técnica, Representação, Discurso e Projeto.
- [11] Documento oficial que se divide pelas novas disciplinas e por ciclos de ensino: existem as metas curriculares para a ET 2º ciclo, para EV de 2º ciclo e para EV de 3º ciclo. A estrutura das metas é igual para as duas disciplinas, compostas por quatro domínios por ano letivo (5º e 6º ano): a Técnica, a Representação, o Discurso e o Projeto. Para cada um dos quatro domínios há objetivos gerais definidos e descritores de desempenho/indicadores.
- [12] Os professores sem componente letiva (“Horário-zero”) tinham de recorrer a um concurso intitulado de “Docentes com Ausência de Componente Letiva” (DACLE), ficando inscritos numa bolsa de recrutamento em que podiam ser colocados em qualquer altura do ano. Semanalmente era publicada uma listagem dos professores colocados.
- [13] Ver nota 3.
- [14] Atividade educativa prestada por um professor em caso de ausência do professor titular da turma/disciplina. Estas aulas devem ser lecionadas por um docente do mesmo grupo disciplinar ou, caso não seja possível, por outro docente do mesmo estabelecimento de ensino, e no seguimento do planeamento diário elaborado pelo professor titular de turma. São aulas atribuídas preferencialmente a docentes sem componente letiva atribuída ou com insuficiência de tempos letivos.
- [15] Ver nota 6.

## ¿CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO?

Pereira, C. & Santos, M. (2017). O processo de regulação da atividade de professores de Educação Visual e Tecnológica: análise sobre o impacto da Reestruturação Curricular de 2012 em Portugal. *Laboreal*, 13(2), 24-38. <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxiii0217cp>