

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MAELISON SILVA NEVES

**TRABALHO DOCENTE E ESTRESSE:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DO IFMT - CUIABÁ**

Cáceres-MT

2014

MAELISON SILVA NEVES

**TRABALHO DOCENTE E ESTRESSE:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DO IFMT - CUIABÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Tatiane Lebre Dias.

**Cáceres-MT
2014**

© by Maelison Silva Neves, 2014.

Neves, Maelison Silva.

Um estudo com professores do IFMT – Cuiabá./Maelison Silva Neves.
Cáceres/MT: UNEMAT, 2014.

179 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

Orientadora: Tatiane Lebre Dias

1. Educação superior. 2. Trabalho docente. 3. Educação profissional e
tecnológica. 4. Mal estar docente. 5. Professores – IFMT – Cuiabá. I. Título.

CDU: 377.8(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

MAELISON SILVA NEVES

**TRABALHO DOCENTE E ESTRESSE:
UM ESTUDO COM PROFESSORES DO IFMT - CUIABÁ**

BANCA EXAMINADORA

Dra. Tatiane Lebre Dias (Orientadora – PPGedu/UNEMAT)

Dra. Maria das Graças Martins da Silva (Membro – PPGedu/UFMT)

Dra. Heloisa Salles Gentil (Membro – PPGedu/UNEMAT)

APROVADA EM: 14/02/2014

Dedico este trabalho a todas/os que trabalham na educação, especialmente na educação profissional, e que mantêm o engajamento na luta pela transformação e construção de relações sociais efetivamente democráticas e emancipatórias.

Agradeço...

Especialmente a todos os professores participantes desta pesquisa, que disponibilizaram parte de seu tempo precioso para que eu pudesse dar prosseguimento a este trabalho.

Aos participantes das entrevistas, por proporcionarem momentos tão ricos e emocionantes para meu aprendizado sobre o trabalho docente. A cada leitura das entrevistas, ficou marcado o sentimento de admiração pelo amor de vocês ao trabalho que realizam, comprometidos com a formação de nossos jovens e adultos.

À minha família, que sempre incentivou e contribuiu para que eu permanecesse estudando: o apoio e incentivo de vocês foi o que me permitiu chegar até aqui e poder continuar sonhando.

À minha orientadora Tatiane Lebre Dias, pelo modo brilhante como conduziu as orientações: suas ponderações, dicas de leituras, a paciência e também a liberdade para o exercício da escrita e do pensamento, foram enriquecedores e contribuíram enormemente para a conclusão deste trabalho e minha formação enquanto futuro professor e pesquisador.

Às/Aos professores do PPGEduc da UNEMAT, com quem tive a oportunidade de pensar em conjunto: suas aulas sempre provocativas, questionadoras e inquietadoras ajudaram/ajudam a formar uma postura crítica e comprometida com o rigor científico, mas sem esquecer as implicações sociais e políticas do papel do pesquisador.

Às amigas e amigo que fiz na turma de mestrado, pelo companheirismo, amizade, ajuda nos momentos mais difíceis e pelos riquíssimos debates em sala de aula, que me permitiram ampliar horizontes. Mesmo na jornada solitária da escrita da dissertação, ter o apoio de vocês foi muito importante!

Às/Aos técnicos/as da secretaria do programa, que também acompanharam essa nossa jornada, pela paciência, gentileza e o bom trabalho que realizam.

Às/Aos colegas de trabalho do IFMT – Campus Cáceres, em especial àqueles com quem trabalhei em conjunto na Coordenação Geral de Assistência ao Educando, pelo companheirismo nos momentos em que mais precisei do apoio.

Às/Aos amigos/as, que pacientemente toleraram as ausências, as presenças ausentes, mas sempre estiveram dispostos a fazer companhia e compartilhar momentos de “desestresse”.

Enfim, a todos aqueles que ajudaram direta ou indiretamente para concretização deste trabalho, meu muito obrigado!!!

Educar é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Demerval Saviani

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a condição docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá, na perspectiva da saúde e do trabalho, considerando as novas exigências ao trabalho docente oriundas da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). O delineamento da pesquisa envolveu um estudo preliminar, de caráter exploratório, e um estudo compreensivo, de caráter analítico. Os instrumentos de coleta de dados foram: a) Questionário de caracterização; b) Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (EVENT); c) Escala para Identificação de Estressores no Trabalho Docente; d) Inventário Brief COPE; e) Escala de *Coping* no trabalho docente; f) Entrevista semiestruturada. Em um primeiro momento, o questionário e as escalas foram aplicados a 81 professores do IFMT, na cidade de Cuiabá. Para a segunda etapa, selecionou-se desse total de professores os que apresentaram nível médio superior ou superior para vulnerabilidade ao estresse no trabalho na EVENT. Desse modo, se enquadraram nesse critério 15 professores, dos quais 10 participaram do estudo. Em relação à percepção dos professores sobre o seu trabalho no contexto da expansão da RFEPCT, identificou-se dois aspectos: 1) mudanças ocorridas no seu contexto de ensino, incluindo a criação de mais cursos, maior diversidade de níveis e modalidades de ensino, e, conseqüentemente, do número e perfil de alunos, o que também produziu mudanças no espaço físico institucional e gerou a necessidade por mais salas de aula, laboratórios, sala de professores adequada ao repouso e estudo, entre outros; 2) continuidade em relação ao clima organizacional, isto é, ao modo como as relações interpessoais e políticas ocorrem nos processos de mediação do trabalho docente. Os principais estressores abrangeram as seguintes dimensões: 1) política, envolvendo as mudanças nas políticas educacionais e de carreira docente implementadas pelo governo federal; 2) estrutural, envolvendo a insuficiência de recursos e espaço físico para realização do trabalho; e 3) relacionais, envolvendo relação com os alunos e com os gestores institucionais. Sobre a vulnerabilidade ao estresse, os resultados apontam que os professores estão conseguindo lidar com os estressores, de modo que apenas um pequeno número apresentou vulnerabilidade ao estresse. Os aspectos relacionados à infraestrutura e rotina foram relacionados com maior vulnerabilidade ao estresse. Destacam-se as limitações dessa pesquisa e a necessidade de mais estudos em outras instituições ligadas à RFEPCT para abranger e aprofundar o conhecimento sobre as relações entre o trabalho e a saúde dos professores da educação profissional da Rede Federal.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Profissional e Tecnológica. Mal estar docente.

ABSTRACT

This research objectives to investigate the teaching staff condition in Federal Institution of Education, Science and Technology of Mato Grosso (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT), in the perspective of health and work, considering the new exigencies concerned to the teaching work originated from the expansion of Federal Network of Professional, Scientifical and Technological Education (Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT). This way, it has been tried to identify the work conditions, main stressors, stress levels and coping used by the teachers. It has been used the methodological triangulation approach from the usage of formulary, scales and interviews. The data collection instruments used were: a) Characterization formulary; b) Factorial Analysis of Work Stress Vulnerability Scale (EVENT); c) Teaching work stressors identification scale; d) COPE Brienf inventory; e) Teaching work coping scale; f) Semi-structured interview. In a first moment, the formulary and scales were applied to 81 teachers in a campus from Federal Institution of Education, Science and Technology of Mato Grosso (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT), on Cuiabá city. Once done the scales tabulation and got the teachers results, those who presented medium-high or high levels for stress vulnerability at work, as evaluated by EVENT, were invited to participate on an interview. This way, 15 teachers were fit in this criteria, whose 10 were interviewed. In concern to the perception of the teachers about their work on RFEPCT expansion context, it has been identified two aspects: 1) changes occurred in theirs teaching context, including the creation of more courses, more diversity of educational levels and modalities, and, as consequence, the number and profile of students, which also produced changes on the institutional physical space and created the need for more teaching classes, laboratories, teacher's rooms adapted to resting and studying, and others; 2) Following related to the organizational environment, meaning the way how interpersonal and political relations occurs in mediation process of teaching work. The main stressors were the main stressors of these teachers in three dimensions: 1) political, involving changes on educational and teacher's career politics adopted by the federal government; 2) structural, involving the insufficiency of resources and physical space to work; and 3) relational, involving relation with students and institutional managers. About the stress vulnerability, the results points that teachers are managing to deal with the cited stressors in a way that just a small number presented vulnerability higher than “expected”. The aspects about infrastructure and routine have showed as the most related to stress vulnerability. It's highlighted the limitations of this research and the need of more researches in other institutions related to RFEPCT to embrace and to deepen the knowledge about relations between work and health of teachers from public federal education.

Keywords: Teaching Work. Professional and Technological Education. Teacher Malaise.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET/MT – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso
CERTIFIC – certificação profissional
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
EBTT – Educação Básica, Técnica e Tecnológica
ETF/MT – Escola Técnica Federal de Mato Grosso
EVENT – Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
IF- Instituto Federal
IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Maranhão
IFMT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PROEJA – Educação Profissional de Jovens e Adultos
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego
REUNI – Programa de expansão das Universidades Federais
RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SINASEFE – Sindicato dos Servidores Federais da Educação Profissional e Tecnológica
TCU – Tribunal de Contas da União
UERJ – Universidade Estadual de Rio de Janeiro
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadros

Quadro 1 – Frequência de utilização de estratégias de enfrentamento ao estresse avaliadas pela Brief COPE (N=10)----- 142

Quadro 2 – Frequência de utilização de estratégias de enfrentamento ao estresse docente (n=10)----- 142

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição de frequência dos professores quanto ao número de modalidades de ensino em que atuam (n=81)----- 85

Gráfico 2 – Grau de satisfação em relação às condições de trabalho. (n=81 ----- 89

Gráfico 3 – Avaliação das condições de trabalho considerando mudança de CEFET para IFMT (n=81)----- 90

Gráfico 4 – Distribuição de frequência dos professores quanto à classificação nos fatores avaliados pela EVENT (n=81) ----- 94

Gráfico 5 – Distribuição de frequência da classificação de vulnerabilidade ao estresse no trabalho conforme fatores avaliados pela EVENT (n=10)----- 126

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figuras

- Figura 1 – Cartaz do XXVI Congresso realizado pelo SINASEFE em 2012 ----- 54
- Figura 2 - Cartaz oficial do Sinasefe para divulgação dos seminários nacionais de precarização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia ----- 54
- Figura 3. Diagrama das categorias utilizadas no Estudo Compreensivo ----- 82

Tabelas

- Tabela 1 – Perfil dos participantes do estudo preliminar quanto a faixa etária, titulação, tempo de serviço, gênero, titulação, características do trabalho (N=81)----- 76
- Tabela 2 – Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo da idade, tempo de docência e tempo na instituição, em anos (n=81)----- 76
- Tabela 3 - Perfil dos participantes do estudo preliminar quanto a faixa etária, titulação, tempo de serviço, gênero, titulação, características do trabalho (N=10)----- 77
- Tabela 4 – Média, desvio-padrão, mínimo e máximo de idade, tempo de docência e tempo na instituição (n=10) ----- 77
- Tabela 5 – Frequência de atuação quanto a modalidade de ensino (n=81) ----- 85
- Tabela 6 – Atividades realizadas, além de atuarem no ensino (n=81) ----- 87
- Tabela 7 – Média e frequência da Lista de Indicadores de Estresse no Trabalho Docente (n=81)----- 91
- Tabela 8 – Média e desvio padrão dos fatores da EVENT segundo o gênero (n=81)----- 94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	14
 CAPÍTULO I	
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE -----	18
1.1 A relação trabalho-educação e suas vicissitudes-----	19
1.2 Docência: uma profissão de interações humanas-----	30
1.3 O trabalho docente entre a formalidade e as margens de manobra-----	33
1.4 Trabalho docente e afeto-----	36
 CAPÍTULO II	
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA -----	40
2.1 Contexto da educação profissional no Brasil-----	42
2.2 Expansão da educação profissional: Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)-----	51
2.3 O trabalho docente no contexto da expansão da RFEPCT-----	55
2.4 Educação Profissional em Mato Grosso-----	57
 CAPÍTULO III	
TRABALHO, ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: ESTUDOS COM PROFESSORES -----	60
 CAPÍTULO IV	
PERCURSO METODOLÓGICO -----	74
4.1 Delineamento da Pesquisa-----	74
4.2 Lócus da pesquisa-----	75
4.3 Participantes-----	75
4.4 Instrumentos e materiais-----	77
4.5 Procedimento-----	79
4.6 Análise dos dados-----	80
4.7 Questões Éticas-----	82

CAPÍTULO V

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E

VULNERABILIDADE AO ESTRESSE----- 84

5.1 Estudo Preliminar----- 84

5.2 Estudo Compreensivo----- 95

5.2.1 Trabalho Docente e Carreira no contexto da RFEPCCT ----- 95

5.2.2 Trabalho docente e estresse ----- 123

5.2.3 Os professores e estratégias de enfrentamento ao estresse ----- 141

CONSIDERAÇÕES FINAIS----- 154

REFERÊNCIAS ----- 162

ANEXO I – Questionário de caracterização dos participantes ----- 169

ANEXO II - Termo de Autorização----- 170

ANEXOIII - Lista de estressores do contexto escolar ----- 171

ANEXO IV - Inventário Brief Cope ----- 172

ANEXO V – Descrição das estratégias avaliadas pela Brief Cope ----- 174

ANEXO VI - Escala de Coping do Trabalho Docente ----- 175

ANEXO VII – Roteiro de entrevista semiestruturada ----- 176

ANEXO VIII - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ----- 177

ANEXO IX – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos ----- 178

INTRODUÇÃO

O interesse no estudo do trabalho docente tem um sentido pessoal, acadêmico e profissional. Inicia-se pela escolha pessoal dessa profissão, um desejo que ocorreu muito cedo: já no ensino fundamental era sempre prazeroso aceitar o desafio dos meus professores em realizar uma apresentação para a turma ou resolver no quadro de giz e explicar aos colegas as expressões numéricas da professora Benta, na 6ª Série. Parece que os professores começam a formar futuros professores já nesses momentos.

As vicissitudes da vida me conduziram a Cuiabá – MT, para cursar a graduação em Psicologia na Universidade de Cuiabá. Foi também uma vivência marcante por conta da riqueza de experiências com colegas e professores. Nas apresentações de seminários, nos grupos de estudo e na própria inspiração pelo trabalho de meus professores, foi possível manter o gosto e a opção pela docência e pela pesquisa.

Meu percurso profissional se inicia também na área de educação: primeiro como técnico administrativo educacional no estado de Mato Grosso e depois como assistente em administração no Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso - CEFETMT, local onde iniciou meu contato com o contexto da educação profissional. Foi nesse cargo que presenciei a transformação da instituição em IFMT. Era um momento novo e que gerava expectativas em todos nós, estávamos otimistas com a ideia de tornarmo-nos “Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”.

Após concluir a graduação, iniciei minha vida profissional como psicólogo educacional no IFMT – Campus Cáceres. O contato com professores, as conversas informais na Praça Barão, a luta no movimento sindical me permitiram manter contato e interesse pelo modo como os professores vivenciam a docência no contexto da educação profissional. Foi nesses debates informais, em que se discutia sobre o cotidiano de trabalho (até no lazer os professores se ocupam de seu trabalho) e sobre as “receitas” da Psicologia para a relação com os alunos, que uma frase me chamou a atenção: “Você não está no chão de sala de aula...”. Esse questionamento foi importante para repensar minha prática profissional, pois, como diz Miguel Arroyo, tendemos a construir modelos ideais sobre o trabalho docente, sobre o que o professor “deve” fazer, mas nos esquecemos daquelas condições reais, concretas, do “chão da sala de aula”, que é onde a docência efetivamente acontece.

A necessidade de qualificação na área de Educação me fez matricular como aluno especial numa disciplina no Mestrado em Educação na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), cuja temática era “Formação de Professores: concepções e práticas”. A

partir das discussões acadêmicas, dos diálogos, das leituras e inquietações produzidas nas aulas juntei o interesse pessoal, profissional e acadêmico pela profissão docente e, assim, defini um foco de pesquisa.

O interesse de atuar na docência e a necessidade de conhecimento na área da Educação para embasar meu trabalho de psicólogo educacional me levaram a inscrever no processo seletivo do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, onde de iniciei minha carreira acadêmica, cujos resultados de pesquisa são apresentados nesta dissertação.

A articulação entre Educação, Trabalho Docente e Saúde na Educação Profissional surgiu pelo fato de estar inserido profissionalmente nesse contexto e a partir dos diálogos com minha orientadora acerca das condições do trabalho docente na educação profissional. Assim, os efeitos das recentes reformas e expansão ocorridas nesse setor educacional e seus efeitos sobre o trabalho e os possíveis estressores se tornaram tema de interesse.

Dessa forma, busquei investigar as relações entre o trabalho docente, estresse e estratégias de enfrentamento, em uma instituição de educação profissional e tecnológica, considerando o contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Para isso, defini os seguintes objetivos: 1) identificar as condições do trabalho docente na educação profissional no âmbito da política de expansão Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; 2) caracterizar as condições de saúde desses docentes, englobando fatores de estresse e mecanismos de enfrentamento; e 3) relacionar as condições de saúde dos docentes com as suas condições de trabalho no contexto das mudanças ocorridas com a expansão da RFEPCT.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional iniciou-se em 2008 e ainda está em curso. Houve um crescimento do número de instituições, mudanças na estrutura organizacional que podem ter efeitos sobre a cultura dessas instituições. É importante verificar que efeitos essas mudanças produziram nas condições de trabalho dos docentes e os possíveis estressores relacionados.

Com esse trabalho, também, se pretende preencher uma lacuna em pesquisas sobre a relação entre estresse e condições de trabalho docente no Brasil, apontada por Witter (2003), que afirma que as situações de trabalho responsáveis por um quadro exacerbado de estresse docente estão requerendo pesquisas cuidadosas. Essa escassez de estudos é maior entre profissionais que trabalham em instituições de educação profissional e tecnológica, foco desta pesquisa.

A relevância da temática desta pesquisa também se fundamenta em Kyriacou (2001), que afirma haver certamente, e sempre, uma necessidade de estudos para continuar a explorar a prevalência de estresse dos professores, as fontes de estresse e as ações de enfrentamento usadas por eles e, em particular, nos alerta para as mudanças nas escolas que estão gerando altos níveis de estresse.

Dada a complexidade daquilo que me propus a pesquisar, foi preciso traçar uma abordagem de triangulação metodológica na qual utilizei alguns instrumentos de coleta e análise, conforme modelo definido por Duarte (2009). Isso permitiu trabalhar com escalas, questionários e entrevistas, conforme será detalhado no Capítulo IV. Por outro lado, não se pode esquecer o alerta de Luna (1988) e Lima (2008) acerca da necessidade de coerência teórica e epistemológica ao se optar por esta abordagem metodológica. Outro aspecto importante da metodologia diz respeito à pergunta: Como analisar o trabalho docente? Procurei seguir as discussões de Tardif e Lessard (2012) e Arroyo (2007) para definir a configuração da metodologia.

Arroyo (2007, p. 194) defende que estudos sobre formação docente devem priorizar a condição docente, ou a produção da condição e do trabalho docente, “partir das formas históricas, contextualizadas de viver a docência pelos seus sujeitos concretos, históricos em sua diversidade. Partir das formas plurais, tensas de vivenciar o trabalho docente” e por aí aproximarmos-nos da formação. Dessa forma, essa pesquisa, ao se situar numa linha de pesquisa de formação de professores, pretende contribuir na direção apontada pelo referido autor.

Tardif e Lessard (2012) também chamam a atenção para que o pesquisador evite as visões normativas e moralizantes sobre o que o professor “deveria ou não fazer” e focar o que eles realmente fazem, aproximando-se de um modelo indutivo de pesquisa. Além disso, deve-se considerar o caráter composto do trabalho docente, que envolve aspectos formais e informais. Os autores apontam esse caráter heterogêneo do trabalho docente como fonte de tensões e dilemas para os professores, o que ressalta a importância de se abordar esta atividade na perspectiva dos estressores oriundos de tais tensões e de que forma os professores lidam com os mesmos.

Dessa forma, esse trabalho apresenta os resultados da pesquisa realizada para responder à problemática exposta acima. Ele é apresentado em seis capítulos, sendo que no Capítulo I apresentam-se algumas considerações teóricas acerca do trabalho docente, realizando, inicialmente, um breve histórico da relação trabalho educação como fundamento para compreensão do histórico do trabalho docente. Em seguida, são apresentadas as

perspectivas de Tardif e Lessard (2012), que enfocam o aspecto interativo do trabalho docente; a perspectiva de Arroyo (2011) que discute a profissionalidade do trabalho docente ao situá-lo como um ofício e, por último, a perspectiva de Codo (2006) sobre a indissociabilidade do afeto no trabalho docente.

No Capítulo II, aborda-se o histórico da educação profissional no Brasil, a partir de Manfredi (2003), Oliveira (2003), Kuenzer (2008), entre outros autores, de modo a demonstrar os conflitos e disputas em torno das relações trabalho educação, indicando que a educação profissional é um terreno de disputas entre concepções de mundo e modelos de homem e sociedade, fortemente marcado pelas questões da sociedade capitalista. No Capítulo III abordam-se os estudos que descrevem os principais estressores no trabalho docente, os níveis de estresse desses profissionais e as estratégias de enfrentamento. Os aspectos metodológicos são discutidos no Capítulo IV, no qual é apresentado o delineamento da pesquisa, local onde foi realizada, breve caracterização dos participantes, instrumentos de coleta de dados e o modo como os dados foram analisados.

No capítulo V são apresentados os resultados da pesquisa, conforme as duas etapas em que foi delineada: primeiro um estudo preliminar de caráter descritivo e exploratório e, em seguida, os resultados do estudo compreensivo, que possui caráter analítico e compreensivo. Nesse capítulo também é realizada a discussão a partir do referencial teórico do materialismo histórico dialético. Nas considerações finais é apresentada uma síntese dos principais achados desta pesquisa, considerando o que se pode dizer sobre a relação entre as condições de trabalho e saúde dos docentes em uma instituição ligada à RFEPCT e de que forma lidam com os principais estressores em seu trabalho.

CAPÍTULO I

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE

Esse Capítulo discute as especificidades do trabalho docente, considerando o modo como historicamente foi se configurando, a partir das vicissitudes da relação trabalho-educação, desde a antiguidade até o surgimento das sociedades modernas, que, sob influência do modo de produção capitalista, criaram um espaço específico para a educação. Desse modo, descrevem-se os processos históricos e sociais relacionados à configuração da docência, que antes era uma atividade presente em todas as relações humanas que envolviam produção social da existência e, na sociedade capitalista, se configura como uma prática social de uma categoria de profissionais preparados especificamente para esse fim. Entendendo que esta última dimensão é a predominante na sociedade contemporânea, procura-se destacar suas características intrínsecas: a relação com o outro, a dimensão afetiva, bem como as dimensões formais e informais das atividades docentes.

A centralidade do trabalho docente nesse estudo baseia-se na proposição de Codo e Vasquez-Menezes (2006), que salientam a importância de se acrescentar uma reflexão acerca do que faz o educador como forma de contribuir para a extensa produção de pesquisas que tentam de diversas formas abordar a educação. Segundo esses autores, “se é impossível pensar a crise da educação brasileira sem uma filosofia educacional, sem uma teoria pedagógica consistente, sem uma política clara [...], também é inócua pensar a educação na ausência do que faz o educador” (CODO; VASQUEZ-MENEZES, 2006, p.37).

Dessa forma, buscando abordar os aspectos relacionados à atividade docente, esse Capítulo destaca suas várias dimensões: uma atividade de trabalho cuja essência é a interação com o outro e na qual, necessariamente, ocorrem trocas afetivas. Porém, sem desconsiderar a historicidade desta profissão e suas vinculações com os modos de produção e reprodução social.

O trabalho docente é definido por Tardif e Lessard (2012) como uma atividade social e uma forma particular de trabalho sobre o humano. Esse trabalho caracteriza-se na forma de uma relação que se estabelece entre um ser humano (professor) e outros seres humanos (estudantes), fundamentado essencialmente em interação.

De acordo com Codo e Vasquez-Menezes (2006, p.43), o trabalho docente, enquanto um ato de educar, é um “ato mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. [...] ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será”. Assim, esses autores

destacam o papel essencial do professor no processo de transmissão cultural, que, ao mesmo tempo reproduz as relações sociais, abre condições para que estas se transformem. Nessa perspectiva, Saviani (2003, p. 13) faz referência ao trabalho docente como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Nessas definições, encontra-se em comum, na conceituação de trabalho docente, a referência a um tipo especial de relação entre seres humanos que tem como tarefa a continuidade do processo de produção e reinvenção da existência a partir da interação intencional docente-discente. Por outro lado, ao se adotar as definições apontadas por Saviani (2003) ou Codo e Vasques-Menezes (2006), será possível estender a prática docente a um conjunto de relações humanas muito mais amplas que as que ocorrem entre professor e aluno no contexto escolar. Já a definição de Tardif e Lessard (2012) parece se aproximar às práticas sociais que ocorrem no contexto da escola moderna.

1.1 A relação trabalho-educação e suas vicissitudes

A partir da definição de trabalho, apresentaremos, a seguir, de que forma esta categoria vai se identificando e diferenciando de educação, o que resultará em mudanças no modo como a docência se realiza. A ideia central a ser defendida é a de que as relações entre trabalho e educação sofrem mudanças ao longo da história, ora unidas ora separadas, variando conforme os grupos humanos vão se organizando para produzir e reproduzir suas formas de existência. Assim, é recorrendo às definições e à historicidade do trabalho e educação que poderemos apreender o trabalho docente, conforme as definições apresentadas no início desse Capítulo.

Enquanto uma atividade, uma ação humana sobre o mundo e sobre si mesmo, o trabalho pode ser compreendido como uma práxis social que produz transformação radical sobre o trabalhado (TARDIF; RAYMOND, 2000). Esta perspectiva aproxima-se da marxista, para a qual o trabalho é a ação do homem sobre a natureza, transformando-a, para satisfazer suas necessidades, processo no qual não só a natureza se transforma, mas também o sujeito, que por sua ação constrói sua própria existência, humaniza-se (MORILA; SENATORE, 2010).

Desse modo, o trabalho assume o *status* de uma categoria ontológica e histórica, conforme escreveu Saviani (2007, p. 154), “O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência

do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico”. Esse caráter ontológico do trabalho justifica-se, segundo Saviani (2007), pelo fato de a existência humana não estar garantida pela natureza. Diferente dos outros animais, o homem necessita garantir sua existência a partir de seu trabalho. E nesse processo de satisfazer suas necessidades, o homem inventa outras necessidades e se reinventa, a partir do processo de interação com a natureza.

Para o referido autor, o homem não nasce homem, já que a humanização é resultado de aprendizagem, ou seja, ele aprende a produzir sua própria existência. O processo de produção pelo trabalho é que produz o homem em dadas condições materiais e históricas, posto que depende das condições materiais e históricas para ser o que é. Nessa perspectiva, o homem é um ser histórico, não possui uma essência, mas está em constante transformação.

Tendo como referência Lukács e Marx, Ricardo Antunes (2010) confirma esta relação íntima entre trabalho e educação afirmando que são dimensões do ser social muito aproximadas e são estruturantes “seja em sua gênese, no salto do ser pré-humano para o ser humano, seja na processualidade do mundo, na história concreta, seja no vir-a-ser, na medida em que o trabalho tem um papel por certo também transformador”(ANTUNES, 2010, p.203).

Em resumo, o termo trabalho está para além de uma simples ocupação e não se restringe ao sentido de emprego. O trabalho deve ser compreendido no sentido ontológico de produção do ser e da existência. É por meio do trabalho que o ser humano produz suas formas de existência, sua consciência, sua identidade enquanto parte da espécie humana, mas também a sua subjetividade enquanto um ser único entre outros seres. Esse processo de produção da existência, formação do humano, aprendizagem de ser e se fazer humano, é um processo educativo. Educação e trabalho coincidem e são o ato fundante do ser humano (SAVIANI, 2007).

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p.154).

Conforme sentido ampliado dado por SAVIANI (2003; 2007), o processo educativo possui uma função essencial para a espécie humana e é uma atividade por excelência: enquanto interação entre seres humanos, ele produz transformações na vida desses, é um

processo criador, criativo, com inúmeras possibilidades a cada encontro, garante a continuidade da existência humana ao mesmo tempo em que permite transformação dos modos de existir.

Nesse sentido, Arroyo (2011) destaca o caráter interativo e humano do trabalho docente ao afirmar que toda relação educativa é uma relação de pessoas, de gerações, na qual os mestres do viver e do ser encontram-se com os iniciantes na arte do viver e do ser. Dessa forma, o autor desloca a finalidade da instrução dos conteúdos programáticos e técnicos (que predominam no currículo da escola contemporânea) para os conteúdos mais amplos da formação humana, considerando as dimensões dos saberes, valores, domínios da cultura, fala, escrita, razão e juízo.

A partir do exposto, constata-se que trabalho e educação são processos que se identificam como forma de constituição e formação do ser humano como um ser histórico e social. Nessa concepção, conforme escreveu Codo e Vasques-Menezes (2006, p.39), “a educação não tem lugar, ocupa todos os lugares, [...] acompanha todos os momentos da vida”, ou, conforme SAVIANI (2007, p.155), “a educação coincide com a vida”.

Nas comunidades primitivas¹, que antes se caracterizavam pela unidade e propriedade coletiva do que era produzido pelo trabalho coletivo, essa identidade trabalho e educação era uma realidade factual. (SAVIANI, 2007). Porém, as modificações das relações de produção conduziram à divisão do trabalho e instaurou a propriedade privada da terra. A divisão do trabalho e privatização da propriedade estabeleceu uma divisão de classes: os proprietários e os não proprietários. Tal evento constitui-se um marco na configuração do trabalho nas sociedades humanas, produzindo efeitos sobre a própria compreensão ontológica do homem: se é possível afirmar que é graças ao trabalho que o homem garante sua existência material e cultural, com o advento da propriedade privada, tornou-se possível à classe dos proprietários sobreviver sem trabalhar, à custa do trabalho dos não proprietários.

Conforme analisa Saviani (2007, p.155):

O advento da propriedade privada tornou possível à classe dos proprietários viver sem trabalhar. Claro. Sendo a essência humana definida pelo trabalho, continua sendo verdade que sem trabalho o homem não pode viver. Mas o controle privado da terra onde os homens vivem coletivamente tornou possível aos proprietários viver do trabalho alheio; do trabalho dos não-proprietários que passaram a ter a obrigação de, com o seu trabalho, manterem-se a si mesmos e ao dono da terra, convertido em seu senhor.

¹ Tipos de organizações sociais da Antiguidade. Em Marx (1985) há um estudo sobre este tipo de sociedade.

Esse modo de produção, denominado de escravista, caracterizou a antiguidade grega e romana, cuja organização social se diferenciava em uma aristocracia proprietária das terras e escravos, que garantiam a subsistência de seus senhores. Nesse período, a própria noção de trabalho adquire uma conotação pejorativa e relegada aos escravos, portanto, uma condição indigna ao homem livre (ARENDR, 2002; SAVIANI, 2007).

Conforme aponta Saviani (2007, p.156), a divisão social entre proprietários e não proprietários engendra uma cisão entre educação e trabalho, que, em sua origem, eram sinônimos:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A origem da escola, nos moldes da civilização ocidental, está situada nesta forma de educação dos homens livres, que na sociedade grega era denominada de *paidéia* e se contrapunha à *duléia*, que era a educação voltada para os escravos. A primeira tem sua realização centrada no ócio, no tempo livre para exercitar o pensamento e a oratória; a segunda, ocorria no próprio processo de trabalho e tinha como única finalidade a aprendizagem para o trabalho manual (SAVIANI,2007).

Segundo o autor, a própria origem etimológica da palavra escola tem o sentido de lugar do ócio, do tempo livre. Dessa forma, a educação realizada na escola grega era voltada para as classes dominantes e se diferenciava da educação realizada fora da escola, cuja finalidade era o próprio trabalho. Na verdade, esta primeira forma de educação passa a ser identificada com a educação mesma, o que institucionaliza a separação entre educação e trabalho.

Na sociedade grega, cabe ao pedagogo a função de ensinar a criança a se tornar homem, cidadão. Assim, apesar de ser uma função voltada para a formação (*paidéia*) das classes dominantes, seu objetivo não é preparar para o mundo do trabalho, para a produção, mas para desenvolver as habilidades militares e políticas, necessárias ao cidadão da polis. (SAVIANI, 2007; MANACORDA, 1992).

Em resumo, podem-se remontar as raízes do trabalho docente na sociedade ocidental a partir desse processo de mudança do modo de produção comunal para o modo de produção escravista, estabelecido pela divisão do trabalho e instauração da sociedade de classes. Com o

surgimento da escola, surge também a figura dos responsáveis pela formação oferecida ali para os filhos dos proprietários. Segundo Manacorda (1992), o cidadão grego recebia uma formação no âmbito da música, equitação, ginástica e filosofia e da escrita. O trabalho docente se inicia então pelos que se encarregam dessas atividades: os mestres de música, da ginástica, os filósofos que abriam suas escolas filosóficas e os *gramatistés*. Conforme o autor, a função do ensino era uma atividade de escravos, no caso do pedagogo, que cuidava da criança na família, ou de cidadãos gregos que caíram em “desgraça” e se tornaram forasteiros. Assim, apesar de sua importância social para a formação do cidadão grego, ensinar era um trabalho e, portanto, relegada àqueles que não tinham os privilégios dos cidadãos.

Para Manacorda (1992), com o declínio da civilização grega e ascensão do império romano, a instrução escolar no sentido técnico continua nos moldes da escola grega, mas com uma diferença: o ensino das crianças deixou de ficar sob o encargo do escravo da família, pedagogo, e passou a ser exercido pelo escravo liberto a crianças de várias famílias em sua própria escola. O autor resume o *status* da função docente em Roma da seguinte forma:

Em suma, com o evoluir da sociedade patriarcal romana, a educação se torna um ofício praticado inicialmente por escravos no interior da família e, em seguida, por libertos da escola. Ao historiados da educação resta apenas constata, infelizmente que também em Roma são estas as origens nada gloriosas da profissão de educador. (MANACORDA, 1992, p.78).

A idade média marca a ruptura do modo de produção escravista para a ordem feudal, a diminuição do papel do Estado². No que diz respeito à educação, surge um tipo de escola bastante diferente da *paidéia*: o processo educacional fica a cargo da igreja, em instituições religiosas. O trabalho docente fica a cargo dos religiosos e assume um caráter confessional. (SAVIANI, 2007; MANACORDA, 1992).

A esse respeito escreve Lampert (1997, p. 71):

O ensino na Idade Média, antes do surgimento das primeiras universidades, excluindo-se a Itália e a Irlanda, era assegurado pela Igreja. Havia dois distintos tipos de escolas: a monástica e a episcopal. A primeira, mantida por mosteiros, destinava-se à formação de monges, e a segunda à preparação de padres. Os estudos dessas escolas eram direcionados às ciências sagradas e habilitavam o futuro eclesiástico à compreensão e à exposição das escrituras.

Percebe-se que o trabalho docente, conforme definido no início desse Capítulo, sofre uma bifurcação a partir da separação trabalho e educação: no que diz respeito aos

² A expressão Estado feudal é utilizada por Hobsbawm (2009). Porém, o autor esclarece que o sentido dado aqui é muito diferente do Estado-Nação, característico da Modernidade.

trabalhadores, a educação ocorria no próprio ato de trabalho e era restrita à aprendizagem de um ofício, no âmbito do trabalho manual. O docente nesse caso era também um trabalhador mais experiente, um mestre de ofício. Já na escola, a educação era voltada para a classe dominante e se voltava para o domínio de conteúdos intelectuais e os docentes variavam conforme o momento histórico: escravos da família (pedagogos), mestres de música, filósofos, mestres de ginástica, na Grécia; escravos libertos que tinham sua própria escola, no império romano; e por sacerdotes, no período medieval (MANACORDA, 1992).

Conforme o referido autor, a separação entre educação e trabalho é resultado do modo como os homens organizam seus meios de vida: à medida que esses modos de produção foram se modificando, as relações entre trabalho e educação também foram sofrendo alterações. Desse modo, a divisão social do trabalho em trabalho manual e intelectual engendrou a divisão do processo educacional em uma educação vinculada à produção para a classe dominada, e outra educação, na forma escolar e desvinculada da produção, para a classe dominante. A relação trabalho-educação sofre uma nova configuração com a superação do sistema feudal pelo modo de produção capitalista. Isto produz modificações nas relações sociais, que por sua vez, colocam novas exigências à educação, à escola e ao professor. Desse modo, para compreendermos essas novas exigências, é importante apresentar, mesmo que resumidamente, as transformações sociais que dão origem ao capitalismo enquanto modo de produção hegemônico (BUFFA, 2010).

Saviani (2007) explica que a origem da ruptura do modo de produção feudal para o capitalista centrou-se na inversão da própria finalidade do processo de produção: se na sociedade medieval a produção visava a subsistência, na sociedade capitalista estabelece-se uma sociedade de trocas, de mercado. Se a troca do excedente de produção por outros produtos, na sociedade medieval, constituía uma exceção, sua sistematicidade tornou possível o âmago da sociedade capitalista: a finalidade da produção é gerar excedente para ser trocado no mercado. Nessa nova forma de organização social, o processo produtivo desloca-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, na qual a produção de mercadorias para serem comercializadas passa a ser a principal atividade econômica.

Para dar conta da produção de mercadorias, o trabalho artesanal é substituído pelo trabalho na manufatura, na qual o artesão vende sua força de trabalho para o capitalista que se torna o dono dos meios de produção. Inicia-se a fragmentação do trabalho que passa a ser resultado da ação de um coletivo de pessoas a serviço do dono dos meios de produção. Porém, se a organização do trabalho em manufatura permite o incremento da produção, a demanda do mercado cresce ao ponto de a produção manufatureira ser insuficiente (BUFFA, 2010).

No século XVIII, as ideias iluministas de progresso a partir do desenvolvimento científico ganharam espaço ao ponto de essa forma de conhecimento se tornar uma importante aliada das transformações sociais engendradas pelo capitalismo, a partir da criação de instrumentos que aceleram a produção: entram em cena as máquinas a vapor cuja utilização na produção culminam na revolução industrial (BUFFA, 2010; SAVIANI, 2007).

Sobre o surgimento da indústria, Saviani (2007, p.158) afirma:

O advento da indústria moderna conduziu a uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Pela maquinaria, que não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado, deu-se visibilidade ao processo de conversão da ciência, potência espiritual, em potência material. Esse processo aprofunda-se e generaliza-se com a Revolução Industrial levada a efeito no final do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Desse modo, com o crescimento do comércio e acumulação de riqueza, intensificados pela revolução industrial, a burguesia se fortalece e passa a disputar hegemonia na nova estrutura social. Para garantir o fortalecimento do modo de produção capitalista e da lógica mercadológica, seria necessário realizar uma mudança no *status quo*, era necessário estabelecer uma nova cultura, o que gera a necessidade de uma formação generalizada (BUFFA, 2010).

Segundo Saviani (2007), esses processos sociais constituem as bases históricas que influenciam até hoje o modo como o trabalho docente se realiza na escola moderna:

[...] a estrutura da sociedade deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se da sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário. Com isso, o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. **E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação. Esse processo assume contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem social propiciada pela indústria moderna no contexto da Revolução Industrial.** (SAVIANI, 2007, p. 158, grifo nosso).

Aliado aos interesses da burguesia enquanto classe emergente na disputa por hegemonia, o Estado assume o controle do processo educacional, que antes estava nas mãos da Igreja. Ocorrem, então, mudanças decisivas no sistema de educação sob os interesses da classe burguesa, que forja “a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (SAVIANI, 2007, p.157). É importante salientar que esse momento coincide com a

configuração dos Estados Nacionais que precisam fortalecer-se diante do poderio da Igreja. Por outro lado, para garantir a unidade político-cultural legitimadora da ideia de território nacional soberano e autônomo, é necessário produzir e fortalecer uma identidade nacional. Esse processo torna-se possível a partir do ensino generalizado da língua costumes e tradições, um processo que fortaleça a identidade nacional. Presume-se que o processo de escolarização surge como um instrumento essencial para atingir tais objetivos.

Outro aspecto a se destacar sobre a necessidade de uma formação básica generalizada, no contexto da sociedade industrial, envolve o fato de, apesar de boa parte das tarefas que eram manuais terem se transferido para a máquina, ser necessário ao operário uma formação mínima para lidar com as situações da fábrica que exigem algumas habilidades intelectuais básicas para poder operar as máquinas:

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando as sem maiores dificuldades. (SAVIANI, 2007, p.159).

Desse modo, ocorre uma reviravolta no processo histórico de separação entre a escola e a produção, já que a formação mínima necessária ao trabalho na fábrica inicia-se na escola, forçando-a a ligar-se de alguma maneira ao processo produtivo. Porém, essa ligação se estabelece apenas como uma forma de preparação dos trabalhadores para o mundo produtivo, não se assemelhando à educação politécnica ou integral, defendida na perspectiva marxista.

A esta dupla função da escola na contribuição com a consolidação do Estado Moderno e com a produção de mercadorias é destacada por Tardif e Lessard (2012, p.24) ao afirmarem:

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulação de comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado.

A nova condição da relação trabalho-educação é, ainda hoje, o pano de fundo para a discussão acerca da função social da docência discutida no início desse Capítulo: o trabalho docente como uma prática social que permite aos sujeitos construção e apropriação de conhecimentos que lhes permita relacionar-se com o mundo de uma forma construtiva, reflexiva e transformadora, ou uma atividade de transmissão de habilidades básicos ao exercício futuro de uma profissão no mercado de trabalho.

Apesar da defesa da integração da classe trabalhadora nas instituições escolares, o projeto pedagógico da burguesia continua com a dicotomia de uma educação para a classe trabalhadora e uma educação para a classe dominante. Desse modo, Saviani (2007) afirma que o modo de realização da educação burguesa restringiu a oferta de ensino nas formas mais avançadas às elites e representantes da classe dirigente. No contexto do trabalho, essa divisão em dois grupos de profissões: as manuais, que exigiam apenas uma formação limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas; e as intelectuais “para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p.159).

Esta dupla finalidade da educação e da escola, acarretando o surgimento de instituições diferenciadas, está relacionada à criação das escolas de aprendizes e artífices, voltadas para a preparação para o trabalho e que substituem as corporações de ofício. Nesse aspecto, observa-se a origem da Educação Profissional, espaço de trabalho docente foco desse estudo, que será abordada no Capítulo seguinte.

O período de meados do século XVIII marca mudanças significativas para a escola e a profissão docente: constitui-se o período de transição de secularização do ensino e sua subordinação ao Estado. Segundo Nóvoa (1992, p.2), a docência constitui-se efetivamente como profissão “graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino”. A estatização da educação, assim como a criação de instituições específicas para cuidar da formação de crianças e jovens, as escolas, marcam a formalização definitiva da profissão docente.

Já influenciados pela Modernidade, os saberes e técnicas da emergente categoria docente estão vinculados a uma intencionalidade educativa voltada para a formação dos infantes e seu porvir (NÓVOA, 1992). Por outro lado, não se pode esquecer que a necessidade de formação de crianças e jovens nas escolas articula-se ao que já foi discutido acima sobre o projeto burguês de sociedade.

Com a formatação da Escola nos moldes capitalistas, inicia-se de uma forma sistemática a formação de princípios e estratégias de ensino. Estão lançadas as bases para a profissionalização docente, cujo trabalho torna-se assunto de especialistas, que são chamados a consagrar-lhe mais tempo e energia (NÓVOA, 1992).

Esse autor resume tal processo em quatro etapas, duas dimensões e um eixo estruturante. As etapas seriam: 1) exercício em tempo inteiro da docência ou a docência como atividade principal; 2) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade

docente; 3) criação de Instituições específicas para formação de professores; 4) constituição de associações de profissionais professores.

As duas dimensões da profissionalização docente são: 1) constituição de um conjunto de saberes e técnicas que se aproximam cada vez mais das disciplinas científicas; 2) adesão a valores éticos e normas deontológicas, que regem não apenas o cotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente. O eixo estruturante consiste no grande prestígio social e situação econômica digna que esses profissionais passam a ter. O prestígio social parece estar atrelado à boa remuneração, já que esta passa a ser uma comprovação daquele (NÓVOA, 1992).

A profissionalização do trabalho docente e seu consequente atrelamento ao Estado coadunam com os interesses dominantes de atender às demandas de reprodução da nova cultura capitalista, formação de mão de obra para as fábricas/indústria e dos filhos da elite para ocuparem os lugares sociais estratégicos para a dominação social. O próprio sistema de ensino se diferenciava quanto à clientela: existiam instituições voltadas para a classe trabalhadora (educação primária) e instituições voltadas para as elites (educação superior, bacharelados) (MANACORDA, 1992; SAVIANI, 2007; FERNANDEZ, 2010).

Por outro lado, apesar das pressões para que esse projeto se realize, não se pode desconsiderar o papel de resistência que o trabalho docente pode desempenhar dentro do contexto da escola capitalista. Severino (1986) afirma que apesar do caráter reprodutor da ideologia dominante, a educação também apresenta um potencial transformador, já que é um processo social intrinsecamente marcado pela contradição.

Exatamente porque o processo social em suas múltiplas manifestações traz no seu âmago contradições profundas, ele fica sujeito a mudanças. Assim, se de um lado a educação pode disfarçar – legitimando-as ideologicamente- e abrandar as contradições e os conflitos reais que acontecem no processo social, de outro ela pode também desmascarar e aguçar a consciência dessas contradições – denunciando-as criticamente, negando-lhes a legitimidade (SEVERINO, 1986, p.96).

No âmbito das discussões apontadas acima a respeito da profissão docente, Arroyo (2011) traz uma perspectiva que, ao mesmo tempo em que a defende como um trabalho profissional, destaca as características dos mestres de ofício, anterior às mudanças nas relações de trabalho engendradas pelo modo de produção capitalista. Para o autor, longe de o termo ofício se contrapor a um fazer qualificado e profissional, permite reafirmá-lo (ARROYO, 2011). O referido autor apresenta três elementos para caracterizar o trabalho docente como um ofício de mestre:

Primeiro, o termo ofício remete a um fazer qualificado e profissional de um coletivo de trabalhadores que só eles sabem fazer, que lhes pertence por dominarem seus segredos, seus saberes e suas artes. Um ofício faz referência a uma identidade respeitada, socialmente reconhecida e da qual os mestres tem orgulho de sua maestria. A partir dos encontros, das lutas, das greves, os docentes vão construindo o sentimento de orgulho em participar da docência, fortalece-se uma identidade coletiva, o orgulho de se professor.

Segundo, o caráter artesanal da prática docente: “há constantes no fazer educativo que não foram superadas, mas antes incorporadas, mantidas pela moderna concepção de prática educativa.” (p.18). Dessa forma, o autor afirma que para dar conta do magistério nas condições atuais, o docente ainda precisa recorrer a qualidades e referências práticas antigas, que relacionam seu fazer com o de artesãos, artífices e artistas. Dessa forma, apesar de todo o avanço tecnológico atual, Arroyo defende que o trabalho docente não pode ser substituído por máquinas e computadores. Não se pode abrir mão da perícia dos mestres: “O magistério incorpora a perícia e saberes aprendidos pela espécie humana ao longo de sua formação” (p.18).

E por último, apesar das tensões e tentativas de expropriação do saber profissional dos professores e de controle sobre seu trabalho a partir de uma lógica administrativa gerencial (muito comum no ensino privado e com incursões na escola pública), a categoria docente mantém e reproduz a herança de um saber específico. Arroyo (2011) alerta para as tentativas de controle total presentes nas reformas das políticas educacionais, nos regimentos e regulamentações da atividade docente e defende permanência resistente de uma “*cultura docente*” cujas práticas trazem marcas antigas das especificidades da prática educativa docente que é capaz de fugir desse controle: processos e saberes artesanais presentes nas relações educadores(as)/educandos(as).

A partir das considerações de Arroyo (2011), pode-se observar a existência de uma prática docente pautada em princípios que tornam específico seu fazer, que resiste ao tempo e às pressões externas e se transmite às gerações de professores. É um saber essencial, artesanal, indispensável. Por se tratar de uma relação formativa entre seres humanos, é insubstituível pela tecnologia. O referido autor insere seu pensamento em um movimento histórico de resistência às interferências (ingerências do controle gerencial de modelo empresarial) sobre o trabalho docente.

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências,

redefinir o currículo e a instituição que nos formarão a partir de um simples decreto (ARROYO, 2011, p.24)

Nesse sentido, o autor defende a especificidade do fazer educativo que deve ser construído, pensando e transmitido pelos próprios educadores. A partir de sua competência, seu saber, sua qualificação, o professor possui um papel decisivo na condução do processo de formação. A reflexão de Arroyo (2011) sobre o trabalho docente como um ofício de mestre ressalta o sentimento de orgulho, satisfação pessoal, afirmação e defesa de uma identidade individual e coletiva.

A seguir será discutido o trabalho docente no contexto escolar contemporâneo como uma profissão marcada pelas interações humanas, portanto, atravessada por uma dimensão afetiva. Também serão discutidas duas dimensões contraditórias importantes que compõem o trabalho docente: a formalidade e a informalidade, ou, como denominam Tardif e Lessard (2012), as margens de manobra.

1.2 Docência: uma profissão de interações humanas

Tardif e Lessard (2012) fazem uma síntese da produção teórica e empírica sobre o trabalho docente e apontam para um novo campo de pesquisa nesta área ao adotarem uma postura interdisciplinar, que analisa o trabalho docente a partir da interface entre a “sociologia do trabalho e das organizações, ciências da educação, ergonomia, teorias da ação, ciências cognitivas, etc” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 7).

A interdisciplinaridade é possível e necessária na perspectiva desses autores, pois abordam o trabalho docente a partir de uma cuidadosa análise do processo de escolarização e das atividades dos professores ao interagirem com alunos e outros atores escolares. Esse é um elemento fundamental na obra: tratar a escola como *organização de trabalho* e a atividade docente como um tipo especial de *trabalho* (TARDIF; LESSARD, 2012).

Dessa forma, fica evidenciado na análise dos autores o destaque dado à organização onde ocorre o trabalho docente predominantemente – a escola - e o modo como esse trabalho se realiza: interação com aluno e demais atores da escola. O caráter interativo do trabalho docente, pautado nas relações que se estabelece no contexto escolar, é um dos pontos centrais da teorização dos autores.

A ênfase no termo “trabalho docente” deixa clara a intencionalidade dos autores: definir as interações entre professores e alunos no cotidiano da escola enquanto uma relação

de trabalho. Segundo eles, essa dimensão da atividade docente tem sido negligenciada nos estudos sobre a docência. Para os referidos autores, o trabalho docente é um trabalho interativo e, por isso, sua essência está na interação com outras pessoas, sua “matéria-prima” é outro ser humano, seu produto constitui as mudanças que ocorrem em ambos a partir dessa relação. Assim, a escolarização ocorre a partir das interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem interação, a escola seria apenas “uma concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2012).

É justamente a presença de um “objeto humano” que torna o trabalho docente especial, pois essa característica modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. Nas palavras dos referidos autores, trabalhar é envolver-se “ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho.[...] O ser humano torna-se aquilo que faz” (TARDIF; LESSARD, 2012, p.28, 29).

Considerando a impossibilidade ou os riscos de se encarar o trabalho docente de forma objetiva (separação sujeito/objeto), os autores salientam:

O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta *questões complexas do poder, da afetividade, da ética*, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 30, Grifo nosso).

Os autores dão uma referência valiosa para compreender o trabalho docente: não podemos perder de vista que se trata de interação humana, o que implica estar atento às dimensões das relações de poder, dos afetos e dos aspectos éticos envolvidos. Assim, o trabalho sobre e com seres humanos envolve todas as sutilezas características das relações humanas: negociação, controle, persuasão, sedução, promessa. Evoca atividades como instruir, supervisionar, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar (GOFFMAN, 1973 *apud* TARDIF; LESSARD, 2012).

Enquadram-se nessa categoria de trabalho o professor, o terapeuta, os profissionais da saúde e da justiça, entre outros. No caso do terapeuta e do professor, há um engajamento direto da personalidade no contato com as pessoas e estas os julgam ou acolhem em função delas. Vê-se aí uma dimensão valorativa e afetiva do trabalho, já que ao interagir com o outro, tanto o professor quanto o terapeuta, se expõem à avaliação do aluno ou do paciente, respectivamente. No caso do professor, a depender do modo como se configura a sua relação com seu aluno, poderá ser nomeado de “chato”, “exigente”, “bom professor”, entre inúmeras possibilidades (TARDIF; LESSARD, 2012).

Nesse sentido, o trabalho sobre e com o outro suscita questões de poder e de conflito de valores, “pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios inerentes à sua condição humana” (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 33). Até mesmo quando comparada com outras profissões interativas (como a medicina, a advocacia, o terapeuta, os bancários), a profissão docente apresenta certas especificidades: se nestas profissões ocorre certa dependência do cliente quanto ao profissional (médicos, terapeutas, dentistas), a procura por esses profissionais é voluntária, o cliente pode escolher. Até mesmo no caso dos médicos e terapeutas, considerando que o que leva o paciente a procura-los é alguma enfermidade ou sofrimento, o cliente pode escolher o profissional ou até mesmo procurar meios alternativos de tratamento (TARDIF; LESSARD, 2012).

No caso da profissão docente, seu “cliente”³, o aluno, é obrigado a estar na escola. Sua presença ali não foi resultado de sua opção pessoal, isto é, há um constrangimento social para que todas as crianças e adolescentes passem pela escola. Existem leis que tornam obrigatória a presença na escola até certa idade (TARDIF; LESSARD, 2012).

Os autores citados ainda salientam que, diferentemente das situações de pessoas necessitadas ou enfermas, a clientela dos professores pode resistir ao seu trabalho e à imposição da obrigatoriedade da escola. Em outras palavras, para realizar seu trabalho, o professor precisa, muitas vezes, convencer o aluno a participar e reconhecer a importância do processo educativo. O docente depende da adesão subjetiva do aluno, de sua participação no processo de ensino, para que possa efetivar o seu trabalho.

A esse respeito os autores manifestam:

[...] os alunos são clientes forçados, obrigados que são a ir a escola. A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – o aluno- no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 35).

Além de certa *vulnerabilidade* (os alunos apresentam-se numa posição assimétrica na organização escolar), ao mesmo tempo em que apresentam *margem de manobra*, resistências, as relações entre docente e alunos são marcadas por uma *relação pública e coletiva*. Isso

³ Usa-se o termo “cliente” para seguir a referência ao recurso comparativo com as profissões de terapeuta e médico, utilizada por Tardif e Lessard (2012), mas alerta-se para a condição diferenciada que se estabelece na relação professor-aluno, não se caracterizando como uma prestação de serviço a um cliente, mas uma relação social transformadora para ambos.

desperta dois problemas: a equidade do tratamento e o controle do grupo. Apesar das diferenças individuais, o professor precisa tratar os alunos de forma igual; diante das situações de aprendizagem, um único professor precisa manter a atenção e o foco dos alunos nas atividades propostas (TARDIF; LESSARD, 2012).

A partir das problemáticas apresentadas pelos autores citados, podemos complementar a definição de trabalho docente do início desse Capítulo como um trabalho cuja constituição básica são as próprias interações humanas com pessoas capazes, de certa forma, de resistir ou participar da ação dos professores.

1.3 O trabalho docente entre a formalidade e as margens de manobra

Tardif e Lessard (2012), após apontarem uma extensa literatura sobre a temática, concluem que as pesquisas apresentam diversas maneiras de descrever e escrever sobre o trabalho do professor. Porém, resumem estas perspectivas em dois polos: o trabalho codificado e o trabalho não codificado.

O polo do trabalho codificado envolve aquilo que é prescrito, seja nos documentos governamentais, na legislação educacional, no plano político pedagógico da escola, sejam os modelos ideais sobre o “dever-ser” e o “dever-fazer” do professor. Assim, envolve os aspectos nitidamente burocráticos, prescritos, no que diz respeito às rotinas, às obrigações formais, cargas institucionais, normas, regulamentos, procedimentos previsíveis, rotineiros.

O próprio estatuto do magistério faz referência a esse como um trabalho codificado: é um trabalho socialmente reconhecido por um grupo de profissionais específicos que precisam de uma longa formação especializada. Necessitam de permissão para lecionar e isto envolve atender aos critérios de formação especializada. É realizado no âmbito de organizações formais e estáveis, com suas rotinas e tradições (TARDIF; LESSARD, 2012).

Para esses autores, o trabalho docente sofre influências do que é prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. O trabalho do professor é calculado, temporalizado, controlado, planejado. Ele está submetido a uma série de regras burocráticas, prazos, procedimentos.

Já o polo do *trabalho não codificado* envolve os aspectos informais da atividade, os elementos implícitos, imprevisíveis, os ensaios, o que se chama na literatura de currículo

oculto⁴. São áreas flutuantes da atividade docente que aumentam seu grau de complexidade (TARDIF; LESSARD, 2012).

Assim, apesar de toda a formalidade que permeia o trabalho docente, existe uma série de situações que tornam impossível que ele ocorra sempre da mesma forma, segundo um planejamento rígido. Essas possibilidades de fazer diferente, aliás, de ter que reinventar sua atividade, estão relacionadas à própria complexidade do trabalho docente: se por um lado está ligado a uma organização mais ou menos burocrática, sua tarefa em sala de aula envolve relações com seres humanos diversos, imprevisíveis, irredutíveis às regras gerais, às rotinas globais. (TEIXEIRA, 2007; TARDIF; LESSARD, 2012). O controle total sobre o que ocorre em sala de aula torna-se impossível e abre espaço para o que os autores denominam de margem de manobra. “Trata-se de um trabalho cujo produto sempre escapa, em diversos aspectos, à ação do trabalhador”. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.43).

Além disso, o trabalho docente vai além das relações com os alunos e das atividades em classe: existe uma grande diversidade de tarefas que exigem competências profissionais diferenciadas, sendo muito difícil enquadrar o trabalho do professor em uma moldura inflexível. O próprio local onde se realiza o trabalho docente, a escola, não está imune aos efeitos sociais e culturais do contexto onde se insere. Conforme descrevem Tardif e Lessard (2012, p. 44):

Em resumo, é uma organização aberta, de fronteiras porosas, permeáveis a influências múltiplas. Nesse sentido, as atividades escolares nunca são fechadas em si mesmas, como uma cadeia de montagem cibernética que gira sobre cilindros num movimento circular: dia após dia, os alunos entram e saem da classe, modificando sem parar o ritmo escolar, introduzindo pontos de resistência, fazendo com que a escola perca o controle sobre aqueles que ela forma.

Esta imprevisibilidade e resistências impostas ao trabalho docente configuram um aspecto importante para que o professor também desenvolva seus pontos de fuga, defina suas margens de manobra em relação àquilo que é prescrito, o que lhe permite resgatar sua autonomia. Aliás, segundo os autores, apesar das constantes mudanças e variações pelas quais passou a escola moderna, sua burocratização intensificada e maior diferenciação quanto a funções, uma coisa permanece e esta é o âmago da atividade docente: a classe.

A classe ou sala de aula é o lugar onde a docência se realiza, onde são feitas as trocas e negociações entre professor e alunos. Esse espaço privilegiado e essencial para que a relação educativa se efetive. Nesse espaço, nada ocorre da mesma forma, da mesma maneira. Cada

⁴ Utiliza-se a referência ao currículo oculto conforme discutido por SANCHOTENE e MOLINA NETO (2006) para dar ênfase aos aspectos relacionais e não planejados da atividade docente.

dia a relação docente-discente se reinventa, se restabelece e enriquece a partir dos elementos novos trazidos pelo professor e pelo aluno em cada encontro.

Esse caráter flexível da atividade docente é nomeado pelos autores como uma *racionalidade fraca* caracterizada pela utilização de conhecimentos personalizados, saberes oriundos da experiência na mediação das relações humanas, enraizados na vivência profissional que permitem ao docente adaptar-se a esse ambiente de trabalho complexo e dinâmico (TARDIF; LESSARD, 2012).

Na perspectiva desses autores, o trabalho docente aproxima-se mais a uma arte, um saber fazer modelos a partir de *esboços flexíveis de ação*, rotinas modeladas pelo uso e sujeitas a modificação conforme os acontecimentos escolares. Eles resumem esse polo da docência da seguinte forma:

Finalmente, segundo essa visão, o docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida pelo seu papel codificado do que pelas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com os outros agentes educativos. (TARDIF; LESSARD, 2012, p.45)

A partir do exposto pelos autores, fica explicitado o caráter dialético da profissão docente: codificado e flexível; formalizado e imprevisível; agente da organização e ator social; funções predefinidas em um organograma e negociações diárias com colegas e alunos. Os autores concluem, a partir disso, que “é absolutamente necessário estudá-lo [o trabalho docente] sob esse duplo ponto de vista se quisermos compreender a natureza particular dessa atividade” (TARDIF; LESSARD, p.45).

Cabe aqui uma consideração importante sobre esta característica ambígua do trabalho docente: o fato de o professor se envolver nesse processo constante de trocas, negociações, ensaios; de ter que lidar com a resistência dos sujeitos com quem trabalha; a necessidade de intenso investimento afetivo e pessoal do professor em seu trabalho, cujo sucesso envolve um pleno engajamento de sua personalidade, do uso de suas características pessoais nesse processo de negociação constante, coloca-o em uma situação de intenso investimento afetivo e pessoal (CODO, 2006; TARDIF; LESSARD, 2012).

Tardif e Lessard (2012) denominam essa contradição de trabalho heterogêneo que remete concretamente a um conjunto de tensões e dilemas inerentes à profissão docente. Essas tensões que se inserem na contradição entre objetividade e subjetividade, o trabalho prescrito e o realizado e realizável, entre a racionalidade dos conteúdos e a carga afetiva das relações,

enfim, todas essas tensões impõem ao docente a necessidade de desenvolvimento de uma série de recursos adaptativos que, se falharem, poderão levar ao adoecimento (CODO, 2006). Esses elementos serão melhor discutidos no Capítulo 3, quando se discute as relações entre o trabalho docente, o estresse e suas estratégias de enfrentamento.

1.4 Trabalho docente e afeto

Aula é acontecimento que combina satisfações e insatisfações, facilidades e dificuldades, bem-estar e mal-estar, bem-querer e mal-querer. Indiferenças, nela dificilmente haverá. (TEIXEIRA, 2007, p.436)

A constatação de Teixeira (2007) acerca da sala de aula pode ser um exemplo do modo como o professor se relaciona com seu trabalho: apesar de ser um profissional que lida com a produção e compartilhamento do conhecimento racional, ao menos na forma moderna e contemporânea de se exercer a docência, suas relações com o trabalho são marcadas pela afetividade. Na verdade, esse não é um privilégio dos docentes: o trabalho e o afeto são dimensões indissociáveis. Quando há uma separação entre ambos (conforme ocorre com o advento do capitalismo), podem ocorrer danos à saúde mental do trabalhador (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1993).

Para os autores referidos acima, sempre existe uma transferência de subjetividade para o produto do trabalho do ser humano. Ao trabalhar, o homem não apenas transforma a natureza, como também a si mesmo. Nessa relação dialética entre homem e natureza há investimento afetivo no produto do trabalho: “Quando trabalhamos em condições gratificantes, gostamos do produto realizado, alguns até se apaixonam por ele, como os escritores, por exemplo. Mas quando trabalhamos subjugados, imprimimos raiva ao produto” (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1994, p.122).

Os autores afirmam que, nas sociedades não capitalistas, a relação trabalho e afeto eram mais palpáveis, não havendo separação entre elas. Já com o advento da fábrica, no modelo taylorista-fordista, o afeto foi desvinculado do trabalho. Foi imposta uma divisão rígida de lugares e gestos. A separação público-privado foi acompanhada da separação trabalho-afeto: “afeto, carinho, cuidado - situado e sitiado no espaço doméstico; e ao trabalho – a racionalidade, a burocracia, a medida” (CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 49). Porém, não podendo separar-se completamente do trabalho, a afetividade se insurge, retorna mesmo que de modo disfarçado: as intrigas, conflitos, fofocas na hora do café, a subjetividade sempre se faz presente (CODO; SAMPAIO; HITOMI, 1994).

No caso do trabalho docente, os professores apontam duas especificidades que o tornam um trabalho diferenciado das outras formas de trabalho, um dos mais delicados, em termos psicológicos: não há fragmentação; o professor tem certo controle (autonomia) de seu processo produtivo já que apesar da necessidade de cumprir a *grade* curricular, tem liberdade para criar, definir ritmos, a sequência das atividades; é dono do próprio processo produtivo, atuando nele do começo ao fim (CODO; GAZZOTTI, 2006).

Essa ideia se contrapõe a outros estudos que destacam a perda de autonomia do professor na realização de seu trabalho, que ocorre cada vez mais fragmentado devido à sobrecarga de tarefas não diretamente relacionadas ao ensino, como relatórios de projetos, alimentação de bancos de dados, entre outros elementos (LOPES, 2006; SILVA, 2008; KUENZER; CALDAS, 2009). Porém, parece que Codo e Gazzotti (2006) fazem referência ao que ocorre na relação do professor com a sala de aula, as possibilidades criativas que lhes surgem na realização de suas aulas. Aproxima-se do que Tardif e Lessard (2012) denominam de margens de manobras, as rotas de fuga que o professor pode implementar frente às interferências em seu trabalho.

Existem outras especificidades do trabalho docente apontadas pelos autores, que o colocam como mais importante, exatamente por dizerem respeito à relação trabalho-afeto:

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com os outros quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. Mas o caso do professor é diferente, **a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito.** Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, para que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida (CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 50. Grifo nosso)

A perspectiva dos autores se aproxima do que foi dito anteriormente acerca da centralidade das interações humanas no trabalho docente: a relação com o aluno será sempre um processo de conquista, de sedução, já que ele pode de alguma forma resistir ao processo de ensino-aprendizagem. O processo de sedução demanda enorme investimento afetivo: “o professor precisa que os alunos confiem em si, acreditem que aquele conteúdo lhes será útil; outra vez a sedução, outra vez a afetividade” (CODO; GAZZOTTI, 2006, p.50).

Em resumo, o trabalho docente, envolve uma dimensão de atenção particularizada ao outro, que se tornará o diferencial entre fazer ou não fazer o seu trabalho. É impossível ser completamente racionalizado, leva em conta os vínculos afetivos com os alunos, com o produto, com a tarefa, senão não se realiza (CODO; GAZZOTTI, 2006).

A dimensão afetiva na relação com o trabalho docente, envolvendo inclusive tensões e conflitos, obviamente, não se restringe à relação com os alunos. Sobre isso Teixeira (2007) nos ajuda a perceber que o campo relacional é bem mais ampliado, ou seja, o campo de trocas afetivas transcende os limites da classe:

Enredada nos traçados da escola, a relação docente/discente ganha figurações que articulam uma rede maior de interações, hoje tanto reais quanto virtuais, internas e externas à escola. Existe na escola um coletivo de professores e de outros profissionais, além das crianças e jovens alunos. Por ser assim, a condição docente compreende um conjunto de interações, entre elas as dos pares de professores, ao lado das interações entre estes e outros profissionais da escola, bem como as existentes entre os docentes e os chamados gestores escolares e dos sistemas de ensino. Têm-se, ainda, direta ou indiretamente presentes na tessitura das sociabilidades escolares e da docência, os relacionamentos entre os professores e as famílias dos estudantes; e, ainda, com a comunidade de seu entorno. *A condição docente em sua realização envolve, portanto, uma complexa trama de interações e trocas, de entendimentos, de conflitos e tensões, em que não faltam problemas relativos às hierarquias e estruturas, às dinâmicas e relações de poder e de força e à diversidade de interesses* (TEIXEIRA, 2007, p.435, grifo nosso).

Dessa forma, essa teia complexa de relações que se estabelecem na escola mostram que esta é uma instituição marcada não apenas pelo saber intelectual, científico e objetivo, mas também por tensões e conflitos carregados de subjetividade.

Um dos elementos predominantes nesse processo é o que os autores chamam de rompimento do circuito afetivo: o afeto investido no trabalho não retorna na mesma proporção: aquela aula preparada com tanta energia não se realizou da mesma forma; aquele aluno que o professor se esforçou tanto para superar uma dificuldade de aprendizagem muda de escola e não se tem mais notícias deles; podem ser dados muitos exemplos de como o investimento afetivo dado pelo professor ao realizar seu trabalho sofre seu circuito interrompido (CODO; GAZZOTTI, 2006).

Isso coloca o professor numa condição conflituosa entre implicar-se ou não afetivamente com os alunos e seu trabalho. A lógica que surge no conflito de implicação afetiva é a seguinte: “para realizar bem o meu trabalho preciso me envolver afetivamente com meus clientes (alunos, pacientes, etc); porém, se eu assim proceder, certamente sofrerei, o que me leva a não vincular-me” (CODO; GAZZOTTI, 2006, p. 57). Por outro lado, o próprio afastamento ou tentativa de não implicação com o trabalho é uma condição atravessada pelo afeto, pois resulta de uma estratégia do sujeito para preservar-se do sofrimento a que já está submetido.

Segundo os autores, a impossibilidade de concretização do vínculo afetivo é estrutural no trabalho docente:

O trabalho requer um vínculo afetivo, mas a forma de organização do trabalho não permite que este circuito afetivo se complete, pois a tarefa requer que se obedeça a algumas regras que são regidas quer pela técnica, quer pelo cronograma preestabelecido, quer pelo programa, quer pelas normas e determinações superiores, quer por questões administrativas (CODD; GAZZOTTI, 2006, p.57).

Tal conflito mostra de que forma se manifestam as tensões entre o trabalho codificado e o não codificado no contexto escolar, conforme descrito por Tardif e Lessard (2012). Essa situação ocorre, por exemplo, quando o professor percebe os fatores emocionais, econômicos e familiares que levam um aluno a faltar, mas não poderá aprová-lo automaticamente, por mais que saiba que o aluno tenha capacidade de aprender, se estivesse em condições propícias para isso.

Para lidar com as tensões, o professor poderá lançar mão de estratégias de enfrentamento que permitam manter seu equilíbrio psíquico. Tais estratégias podem ser efetivas ou não. Assim, quando as estratégias não forem suficientes para diminuir a tensão ou quando o conflito atingir uma proporção que impossibilite o indivíduo de enfrentá-la, poderá se instaurar um quadro de adoecimento.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

O presente Capítulo pretende realizar uma breve descrição histórica da Educação Profissional no Brasil, demonstrando como esta foi marcada por disputas ideológicas, ao longo de sua constituição, oscilando entre dois polos: de um lado a educação restrita ao treinamento/qualificação de operários para o mercado de trabalho; de outro, a educação pensada para emancipação do trabalhador.

A Educação Profissional, assim como o sistema educacional como um todo, tem sido campo de disputas entre setores sociais que defendem modelos educacionais antagônicos. Atualmente, esta disputa ocorre tanto no nível das teorizações quanto nas proposições de políticas educacionais cujas diretrizes interferem diretamente no funcionamento das instituições formais de educação (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2010).

Em polos opostos desse campo de disputa estão modelos de educação voltados para a formação humana plena e emancipação dos trabalhadores, como por exemplo, a perspectiva marxista, e o modelo de educação focado na formação/qualificação de mão de obra para atender as demandas do mercado capitalista, fortemente influenciados pela lógica neoliberal, que preconiza uma série de reformas curriculares e institucionais para dar conta das novas exigências de um mercado de trabalho dinâmico e flexível (KUENZER, 2008).

Entende-se nesse trabalho que as políticas educacionais, longe de neutralidade, são expressões dessas visões de educação e formas de implementá-las. Exatamente por isso, o campo das políticas é um campo de disputas dessas diferentes visões de mundo, homem e sociedade. Esse conflito também se reproduz no contexto escolar no qual os profissionais da educação precisam definir o foco de uma formação humana integral ou desenvolvimento de competências e habilidades para posterior inserção no mercado de trabalho (SOUZA; LUCENA, 2009). No âmbito da Educação Profissional não é diferente. Ao se recorrer ao seu histórico, pode-se perceber o quanto a formação do trabalhador foi utilizada como forma suprir necessidades do mercado produtivo, apesar de existirem perspectivas críticas surgidas, principalmente, entre as organizações dos trabalhadores no movimento sindical (MANFREDI, 2003).

Como discutido no Capítulo anterior, o trabalho e a educação são processos idênticos quando entendidos como modo de o homem formar-se e transformar-se na relação dialética com o mundo e com os outros homens (SAVIANI, 2007). A partir do surgimento da

propriedade privada, que dividiu os homens em proprietários e não proprietários, o processo educacional assume formas diferenciadas para ambos os grupos: ensino intelectual para as elites dominantes, cuja institucionalização ocorreu pela criação da escola na sociedade grega; e o ensino do trabalho manual para os filhos dos trabalhadores (não-proprietários), que ocorreria na própria situação de trabalho até o final na Idade Média. Desse modo, somente com as transformações sociais ocorridas a partir do modo de produção capitalista nas suas formas comercial e industrial, é que se cria um momento propício para a institucionalização da educação do trabalhador a partir de criação de escolas específicas para o ensino de ofício e trabalhos manuais (SAVIANI, 2007).

Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. Eis que, sobre a base comum da escola primária, o sistema de ensino bifurcou-se entre as escolas de formação geral e as escolas profissionais. Estas, por não estarem diretamente ligadas à produção, tenderam a enfatizar as qualificações gerais (intelectuais) em detrimento da qualificação específica, ao passo que os cursos profissionalizantes, diretamente ligados à produção, enfatizaram os aspectos operacionais vinculados ao exercício de tarefas específicas (intelectuais e manuais) no processo produtivo considerado em sua particularidade (SAVIANI, 2007, p.159).

Assim, conforme já discutido, o projeto de educação implementado pela burguesia criou a ideia de educação pública e laica que ofereceria formação básica para todos (filhos das elites e dos trabalhadores). Porém, após essa formação básica, há uma diferenciação nas formações: são criadas as escolas de “ciências e humanidades” para os futuros dirigentes e as escolas profissionais para os trabalhadores. Esta parece ser a origem histórica da institucionalização da educação profissional, entendida como preparação dos trabalhadores para assumir funções na produção, nos moldes do projeto educacional da burguesia. Porém, a burguesia não era a única a pensar um modelo de educação. Surgiram resistências ao longo da história, apresentaram-se outros modelos de educação para os trabalhadores (MANFREDI, 2003).

Essas perspectivas críticas defendem a integração da escola com o trabalho, no sentido de oferecer, ao mesmo tempo, uma formação intelectual integrada à formação para o trabalho. Nas palavras de Frigotto (2013, p.26):

Trata-se de superar a dualidade estrutural que separa a formação geral da específica, a formação técnica da política, lógica dominante no Brasil, da Colônia aos dias atuais – uma concepção que naturaliza a desigualdade social postulando uma formação geral para os filhos da classe dominante e de adestramento técnico profissional para os filhos da classe trabalhadora.

Desse modo, o termo formação profissional ou educação profissional, do modo como surgiu e se institucionalizou historicamente, parece se referir à formação oferecida aos trabalhadores e que se restringia à aprendizagem de determinadas funções no mundo produtivo. Porém, pode-se pensar em uma educação profissional em sentido mais amplo, a qual integra a aprendizagem do trabalho com o conhecimento científico, intelectual. A partir dessa definição, parece perder o sentido falar de educação básica e educação profissional, trabalho manual e trabalho intelectual, já que estes constituiriam dimensões de um mesmo processo educativo (SAVIANI, 2007).

A seguir, discute-se como a educação profissional vai surgindo e se estabelecendo no Brasil, considerando a mesma dinâmica da dicotomia do processo educacional na sociedade capitalista.

2.1 Contexto da educação profissional no Brasil

Inicialmente, faremos uma breve explanação acerca do histórico da educação profissional no Brasil. Para isto, baseia-se na obra de Manfredi (2003), que descreve a trajetória da educação profissional no Brasil, desde a época Colonial (1500 – 1808), Reino e Império (1808-1889), Primeira República (1889 – 1930), Estado Novo (1930- 1945) e o período de 1945 a 1990. Acrescenta-se nesse breve histórico, a dinâmica da educação profissional no governo FHC (1995 – 2003) e no Governo do Partido dos Trabalhadores (2003 aos dias atuais).

Nos dois primeiros séculos da colonização portuguesa, a economia brasileira era predominantemente agroexportadora, tendo na cana-de-açúcar o seu principal produto de exportação e a organização e do trabalho era baseada no sistema escravocrata, em que era explorada a mão-de-obra de negros, indígenas e também de alguns poucos trabalhadores livres. Nos engenhos, as unidades básicas da produção de açúcar, “predominavam práticas educativas informais de qualificação no e para o trabalho” (MANFREDI, 2003, p.67).

Nesse período, impulsionados pela expansão da agroindústria açucareira e a mineração em Minas Gerais, começaram a surgir núcleos urbanos que abrigavam a burocracia

estatal da metrópole e também núcleos de comércio e de serviços. Com esta urbanização, criou-se um mercado consumidor que demandava os mais diversificados serviços: sapateiros, carpinteiros, ferreiros, pedreiros, entre outros (MANFREDI, 2003).

Segundo Manfredi (2003), nos principais centros urbanos estavam instalados os principais colégios religiosos, particularmente os jesuítas. Nesses colégios, havia formação de artesãos para atender sua própria demanda dessas instituições religiosas. À medida que foi aumentando a necessidade de formação para diversos ofícios nos centros urbanos, estas escolas religiosas absorveram essas demandas, constituindo-se como os primeiros núcleos de formação de artesãos do período Colonial.

Dessa forma, se no engenho e nas minas a aprendizagem das tarefas de trabalho ocorria em seu próprio processo, com o surgimento das escolas-oficinas dos jesuítas tem-se o início da institucionalização do ensino escolar voltado para a aprendizagem de uma ocupação ou ofício. Nessa época ainda não havia a denominação de educação profissional, mas podem-se considerar as escolas jesuítas como seus primórdios no Brasil.

Como resultado da exploração da mão-de-obra escrava nesse período, impondo condições de trabalho pesado aos escravizados, começa a constituir-se uma representação de que todo trabalho que exigisse esforço físico e manual era “desqualificado”. Desse modo, assim como nas sociedades escravocratas da antiguidade, o período colonial apresenta a dicotomia trabalho intelectual-manual. Ocorre também uma dicotomia na educação escolar: havia as escolas para as elites e colonizadores, cujo ensino era de conteúdo intelectual, e as escolas-oficinas para os colonizados.

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil devido a conflitos entre eles e os interesses de Portugal. Como eram os principais responsáveis pela educação na Colônia, gerou-se um vácuo, que precisou ser ocupado pelo Estado português. Esse vácuo foi ocupado graças à chegada da família real no Brasil em 1808, a partir da qual ocorreram profundas modificações sociais e econômicas no Brasil, podendo-se destacar a autorização e incentivo à implantação de fábricas em território brasileiro. Estas mudanças fizeram com que o país saísse do *status* de colônia e passasse a ser a sede do Império. Como parte dessas transformações, para atender às necessidades que o contexto econômico e social impunham, o Império sistematizou o aparelho educacional brasileiro.

Com isso, entre 1808 e 1817, foram criadas as primeiras instituições públicas de ensino superior, destinadas a formar pessoas qualificadas para assumir postos no Exército e na administração estatal. O ensino secundário era apenas preparatório para o ingresso no ensino

superior e, na época, era ministrado por poucos estabelecimentos, sendo o mais famoso e até hoje existente, Colégio Pedro II, criado em 1837 (MANFREDI, 2003).

Vale destacar que, seguindo a dicotomia do processo educacional, o ensino secundário era restrito às elites do Império. Segundo Manfredi (2003), o Estado procurou, paralelamente, desenvolver um tipo de ensino separado do secundário e superior, com objetivo de promover formação de força de trabalho para atender a produção: os artífices para as fábricas, oficinas e arsenais. As iniciativas de oferta desse tipo de formação profissional partiam tanto do Estado quanto de instituições filantrópicas e/ou religiosas e até mesmo de parcerias de ambas.

Segundo Manfredi (2003, p.78):

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

De acordo com a autora, essa política era uma estratégia ideológica para disciplinamento dos setores populares, conter insurreições contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial. A concessão de “dignidade” à pobreza com o oferecimento do ensino de um ofício também naturalizava a hierarquia social vigente, já que para a classe trabalhadora bastava a preparação para ocupações subalternas.

Em síntese, observa-se no período Imperial um duplo sistema educacional: um voltado para a formação das elites, com foco na formação superior; outro para as camadas populares, com foco na política assistencialista e de legitimação da ordem vigente. Desse modo, no Brasil também se realiza o projeto burguês de um ensino para todos e de forma diferenciada conforme a classe social. Em relação ao ensino profissional, constata-se que esse se inicia como um sistema paralelo e separado do ensino secundário e superior (MANFREDI, 2003).

O período da Primeira República, que se iniciou em 1889, é marcado pelas mudanças produzidas pela abolição da escravatura, chegada de imigrantes europeus e expansão da economia cafeeira. Há uma aceleração da industrialização e urbanização, e conseqüentemente, de mercado consumidor interno. A modernização tecnológica da produção, importada dos países europeus, gerou novas necessidades de qualificação profissional e formação básica para os trabalhadores (MANFREDI, 2003).

A abolição da escravidão e a chegada de imigrantes europeus fizeram com que as relações de trabalho sofressem modificações: os trabalhadores passaram a ser assalariados e, influenciados pelos ideais trazidos pelos imigrantes, passaram a organizar-se em associações denominadas de “uniões” e começaram a surgir movimentos de luta por melhores condições de trabalho nas fábricas. Os ideais anarquistas, principalmente, passam a ganhar espaço entre os trabalhadores. Assim, o clima de contestação social e política pelos trabalhadores organizados fez com que o ensino profissional fosse visto pela classe dominante como um remédio contra as ideias do movimento anarco-sindicalista (MANFREDI, 2003).

Por outro lado, a autora descreve que a recente classe de industrialistas brasileiros também via no ensino profissionalizante uma possibilidade de emancipação social, econômica e política, a exemplo dos Estados Unidos e Países Europeus. Porém, esse projeto de emancipação articula-se a uma concepção liberal de que, desde que bem qualificado, o sujeito poderá concorrer a espaço no mercado de trabalho e melhorar de vida. Caso isso não ocorra, é porque o mesmo não se esforçou.

Dessa forma, foram lançadas as bases de uma perspectiva de educação profissional salvacionista e neoliberal, que colocou na instrução profissionalizante a tarefa de melhorar as condições de vida da população. Como forma de controle dos trabalhadores e de evitar a insurgência, o Estado amplia e institucionaliza a oferta de educação profissional com a criação, em 1909, pelo presidente Nilo Peçanha, das Escolas de Aprendizes e Artífices, em 19 estados da Federação (MANFREDI, 2003).

Surgiram também iniciativas de escolas confessionais, que a princípio se voltavam para as classes de trabalhadores com o objetivo de se contrapor às ideias anarquistas e comunistas que ganhavam espaço entre eles. Posteriormente, essas escolas confessionais, principalmente salesianas, passaram a oferecer uma educação mais geral, denominada propedêutica, que atendia principalmente os filhos das elites e classe média (MANFREDI, 2003)

Fator importante nesse período foram as iniciativas dos movimentos anarco-sindicalistas na criação de escolas que se opunham aos modelos de educação profissional estatais e eclesiásticos. Suas escolas eram baseadas em um modelo de educação para os trabalhadores e que serviria como veículo de conscientização, formação de novas mentalidades e ideais revolucionários (MANFREDI, 2003).

Sobre isso, Manfredi (2003, p.92) expõe que as ações do projeto educativo libertário “combinavam ações e práticas de educação para adultos mediante conferências, palestras e estudos promovidos pelas uniões sindicais e/ou mediante organização de centros de estudos”.

Nessas iniciativas, havia projetos de educação infantil e também de educação profissional. No que diz respeito a esta última, é provável que “a velha tradição do aprender no ‘chão da fábrica’ com os companheiros de trabalho, fosse a prática mais corriqueira” (MANFREDI, 2003, p.92).

Posteriormente, com o avanço das demandas técnicas para o trabalho, as organizações de trabalhadores passaram a se preocupar com formas mais sistematizadas de educação profissional. Estas organizações passaram a ofertar vários cursos técnicos aos trabalhadores e a seus filhos. Porém, com a transformação das associações em sindicatos, em meados de 30, e com o aparelhamento desses pelo Estado, as iniciativas de educação profissional promovida pelos trabalhadores foram interrompidas (MANFREDI, 2003).

Em resumo, pode-se observar que na Primeira República há perspectivas em disputa quanto à concretização da educação profissional: um modelo estatal e/ou eclesiástico que visava conter a massa de trabalhadores e amenizar os conflitos que já se disseminavam em vários centros industriais; e outro modelo de educação profissional, organizado e implementado pelos próprios trabalhadores, voltado para a formação profissional, mas também política, cultural e recreativa.

Trata-se de um momento histórico representativo do que se denomina nesse Capítulo de *disputas no âmbito da educação profissional*: surge o embate entre as diferentes concepções de educação profissional, que a depender dos *interesses* que defende pode ter um papel de *emancipação* ou de *adequação ao sistema capitalista*.

Segundo Manfredi (2003), essas concepções emergentes e antagônicas, somadas às do período anterior, lançam as bases para as matrizes político-pedagógicas ao longo do século XX. A partir do Estado Novo, mantém-se predominante a concepção de Educação Profissional para o trabalho assalariado e para o emprego.

O Estado Novo é marcado pela tentativa de consolidação do modelo econômico industrial em substituição do predominantemente agroexportador. O Estado passa a ter papel central de agente de desenvolvimento econômico. Nesse período, mantém-se legitimada a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, característica da ordem burguesa. Com isso, a própria estrutura do sistema educacional reproduz a divisão social do trabalho mediante um ensino secundário voltado para os filhos das elites e um ensino médio profissionalizante, voltado para as classes menos favorecidas (MANFREDI, 2003).

É também um momento marcado pelo aparelhamento das organizações dos trabalhadores que, mediante perseguição dos movimentos contestatórios, foram reprimidos ao mesmo tempo em que o Estado tentou atrair e controlar a massa de trabalhadores a partir da

outorga de alguns benefícios, tais como salário mínimo, férias remuneradas, limitação da jornada de trabalho, entre outros. Porém, por essas ações, o Estado cobrou um alto preço já que estabeleceu dispositivos tutelares destinados a controlar a atuação política dos trabalhadores (MANFREDI, 2003).

Esse aparelhamento do movimento sindical pelo Estado e as medidas paliativas que minimizavam os efeitos danosos da exploração capitalista sobre os trabalhadores, de certo modo, inibiu as iniciativas de educação integral que aliava a formação política e cultural à profissional, patrocinada pelos movimentos organizados dos trabalhadores (MANFREDI, 2003).

Quanto ao sistema escolar, mantém-se uma política educacional autoritária que, seguindo o modelo fascista italiano, estruturou o ensino regular em duas modalidades de ensino: o secundário, como preparatório para o ensino superior e o ensino profissionalizante. O ensino profissionalizante era dividido em quatro principais modalidades: ensino agrícola, para o setor primário; ensino industrial, para o setor secundário; ensino comercial, para o setor terciário; e ensino normal para formação de professores para o ensino primário (MANFREDI, 2003).

Em resumo, o modelo de educação profissional, implementado a partir de 1930, combinou o cerceamento e enquadramento institucional das associações de trabalhadores como forma de manutenção da hegemonia dos capitalistas e controle de insurgências a esse modelo econômico (MANFREDI, 2003). Segundo a referida autora, o aparelhamento estatal das organizações sindicais, além de desmantelas as iniciativas dos trabalhadores em oferecer uma formação profissional contra-hegemônica, favorece o surgimento de um sistema de ensino profissional paralelo ao sistema público que era organizado pelos sindicatos patronais, o chamado “sistema S”, cujas primeiras estruturas foram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), criado em 1942, e o Serviço Nacional de aprendizagem Comercial (Senac), criado em 1943.

De meados do século XX até 1970, não houve mudança quanto ao modelo educacional do Estado Novo, pois continuava existindo uma divisão do sistema educacional, que reproduzia a divisão social do trabalho: um ensino acadêmico-generalista, voltado para as elites, e um ensino profissionalizante, voltado para a classe trabalhadora, no qual se aprendia apenas para um ofício, sem condições de aprofundamento ou continuidade dos estudos. Esta dicotomia é mantida e aprofundada mediante a oferta de educação profissional voltada para formação de operários segundo a necessidade dos setores empresariais. Estas instituições

tiveram grande expansão a partir de 1964, com a tomada do poder pelos militares (MANFREDI, 2003).

No regime militar, constrói-se um plano de desenvolvimento econômico para o Brasil pautado em grandes projetos nacionais: construção de polos petroquímicos do Rio Grande do Sul; exploração de petróleo na Bacia de Campos, na Bahia e em Sergipe; construção da hidroelétrica de Itaipu e polos agropecuários e minerais na Amazônia. Para implementação desses projetos, torna-se necessária a execução de vários programas de formação de mão-de-obra em massa. Surgem várias iniciativas para esse fim e o Sistema S⁵ ganha bastante espaço. As próprias empresas recebiam incentivos fiscais para implementar a formação profissional, sob a supervisão do Ministério do Trabalho (MANFREDI, 2003).

Em 1971, em plena ditadura militar, ocorre uma reforma no sistema educacional que institui a profissionalização universal e obrigatória do ensino secundário, mediante a Lei 5.692/71. Tal modificação equipara, formalmente, os cursos secundários e os cursos técnicos. Lançam-se as bases da substituição de um ensino humanístico/científico por um ensino científico/tecnológico (CURY, 1982 *apud* MANFREDI, 2003).

Segundo Manfredi (2003), na expectativa de inserir o país na economia internacional, esta reforma implementada pela profissionalização universal e obrigatória do ensino secundário tende a colocar no sistema educacional a responsabilidade de preparar os recursos humanos a serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Porém, essa medida fracassou por falta de condições efetivas, como por exemplo, professores qualificados para o ensino profissional e falta de maiores investimentos do Estado. Dessa forma, a Lei 7.055/1982 modifica o sistema educacional, retornando a dualidade do ensino nas formas de educação geral e de caráter profissionalizante.

Com o declínio do regime militar e início do processo de redemocratização do país, que culminou na elaboração e promulgação da nova Constituição Federal em 1988, abre-se espaço para discussão de reformas políticas e econômicas. A economia brasileira sofria com a crise e a alta inflação. Os governos seguintes empreenderam várias tentativas frustradas de reestruturar a economia do país, sendo que somente com o plano real, em 1994, o país atingiu certa estabilidade (FRIGOTTO, 1999).

Na década de 1990, iniciam-se discussões acerca da reforma educacional do Ensino Médio e Educação Profissional. Esse momento tornou-se novamente palco para disputas de concepções e modelos educacionais antagônicos, a exemplo do que ocorreu no Estado Novo

⁵ Instituições de formação profissional ligadas aos setores econômicos da indústria e do comércio.

quando as organizações sindicais defendiam um modelo alternativo ao vigente. Em relação à reforma da Educação Profissional, no âmbito do Estado, surgem as propostas do Ministério do Trabalho e Emprego e do Ministério da Educação; no âmbito da sociedade civil, disputavam os modelos propostos por educadores populares, sindicatos e empresários industriais (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Oliveira (2006), a reforma da educação profissional brasileira inseriu-se em um conjunto de estratégias estruturadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, objetivando deslocar para o próprio trabalhador a responsabilidade da crise social e econômica engendrada, na verdade, pelo conflito capital e trabalho. Tal reforma foi iniciada pela instituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e pelo Decreto Federal 2.208/97. Esse decreto restringiu ao ensino médio a formação acadêmica de conhecimentos gerais, separando-o da educação profissional.

Ao comentar sobre a reforma na educação profissional implementada no governo de Fernando Henrique, pelo Decreto Federal 2.208/97, Oliveira (2003, p.30) avalia:

O núcleo central da reforma da educação profissional guardou, como um de seus objetivos principais, a criação de uma alternativa de política pública que fomentasse maior empregabilidade. Para assegurá-la, as atividades formativas deveriam ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado.[...] Outra dimensão que deve ser considerada – e aí se coloca o grau de maior atraso nesta política – diz respeito à desvinculação do ensino profissional da educação básica.

No âmbito da educação profissional, fomentando a separação da educação profissional do ensino básico, o governo de Fernando Henrique criou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Esse programa era destinado a pessoas dos setores sociais que apresentassem dificuldades para entrar ou permanecer no mercado de trabalho. As principais críticas ao PLANFOR, um programa de educação profissional implementado pelo Ministério do Trabalho, é de que o mesmo instituiu uma educação profissional desvinculada da escolarização formal (OLIVEIRA, 2003).

Enquanto uma política para a educação profissional, ligada ao Ministério do Trabalho, o PLANFOR é a culminância das proposições econômicas e políticas do Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL, para os quais a questão da educação ganha um tom marcadamente pragmático, no sentido de sua vinculação às necessidades do capital, demonstrando a adequação das medidas do governo FHC ao modelo neoliberal (OLIVEIRA, 2006).

A partir do governo Lula, que se iniciou em 2002, novas mudanças passam a ser implementadas na educação profissional e tecnológica. No ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação restabelece a possibilidade ofertar ensino médio integrado ao ensino técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Já no ano de 2008, o governo publica a lei 11892 que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que se constituem em algo jamais visto na história da educação profissional desse país: englobam educação básica, profissional e superior e ofertam educação profissional e tecnológica em diferentes modalidades, com objetivo de conjugar conhecimentos técnicos e tecnológicos com as práticas pedagógicas (BRASIL, 2009).

Como vimos anteriormente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o ensino médio foi separado do técnico, de modo que a educação profissional ficou restrita a uma formação cujo objetivo principal é fomentar maior empregabilidade⁶. Para assegurar a empregabilidade, as atividades formativas deveriam ser construídas a partir dos interesses imediatos do mercado (OLIVEIRA, 2003).

A oferta do ensino médio integrado ao técnico abre possibilidades para uma aproximação das perspectivas emancipatórias da classe trabalhadora, ao se aproximar de uma educação omnilateral, conforme defende Frigotto (2001, p.82-83):

[...] no patamar histórico que nos encontramos, há ainda espaço e uma especificidade da formação técnico-profissional articulada a um projeto de desenvolvimento “sustentável”, porém nunca separada da educação básica e da dimensão ético-política da formação de sujeitos autônomos e construtores de processos sociais radicalmente democráticos, solidários e equalitários.

Porém, a integração da educação básica à profissional não é garantia de que se construa uma prática emancipatória, sendo que as políticas implementadas já com essa integração ainda permanecem sob a tutela da lógica empresarial (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Em contrapartida a estas políticas, há uma intensificação de programas de formação rápida, desvinculados da escolarização formal, representando uma nova separação entre educação profissional e educação formal, como por exemplo, o Programa Nacional de Acesso ao Trabalho e Emprego - PRONATEC⁷.

⁶ Segundo Oliveira (2003), o conceito de empregabilidade envolve a capacidade do indivíduo em se inserir e manter-se empregado a partir da aquisição de múltiplas competências demandadas pelo mercado de trabalho.

⁷ Pronatec é uma política implementada pelo Governo Dilma, a partir da Lei 12513/2011, com a promessa de promover a inclusão ao ensino profissional e ao emprego as pessoas deles desprovidas. Do modo como vem ocorrendo, esse programa oferece formação técnica desvinculada da educação básica, tanto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica quanto por instituições privadas, dentre as quais se sobressai o Sistema S.

O PRONATEC representa um retrocesso na política de educação profissional, iniciada pelo governo Lula pelo fato de não investir no fortalecimento de uma educação profissional e tecnológica articulada ao ensino básico. A este respeito, Frigotto (2013, p. 29) afirma:

Essas políticas, sem a base do ensino médio, constituem um castelo de areia. A meta até 2014 anunciada pelo Ministério da Educação é de 8 milhões de vagas, a maioria no Sistema S, especialmente pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai). Com o aporte de dinheiro público do BNDES de R\$ 1,5 bilhão, pavimentasse esse castelo, mas continuaremos negando a efetiva cidadania política, econômica, social e cultural à geração presente e futura de nossa juventude.

Esse é o modelo de educação profissional vigente em nosso país, que mais uma vez constitui-se como um campo de embate entre as diferentes concepções de educação profissional. Nesse conflito, predomina o antagonismo entre a formação voltada para as necessidades do mercado capitalista (perspectiva neoliberal) ou uma formação voltada para as necessidades das classes trabalhadoras, envolvendo uma formação humanística e cultural, além da profissionalização (KUENZER, 2008).

2.2 Expansão da Educação Profissional: Criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)

Como já foi dito, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada pela Lei 11.892/2008, que realizou a federalização de escolas técnicas além da transformação das Escolas Agrotécnicas e CEFETs em Institutos Federais e marca o início da denominada expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2008).

O conceito de expansão é definido tanto pelo aumento do número de instituições quanto pela ampliação da missão institucional. Em relação ao número de instituições, os dados do governo federal apontam:

A rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da rede federal de educação profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas. O MEC está investindo mais de R\$ 1,1 bilhão na expansão da educação profissional. Atualmente, são 354 unidades e mais de 400 mil vagas em todo o país. Com outras 208 novas escolas previstas para serem entregues até o final de 2014 serão 562 unidades que, em pleno funcionamento, gerarão 600 mil vagas (BRASIL, 2008).

Em relação à estrutura e ampliação da missão das instituições de educação profissional, tornadas Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, a Lei 11892/2008 estabelece:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008).

Recentemente, a rede tem ofertado certificação profissional continuada e ensino fundamental e médio integrado para jovens e adultos. Tal diversidade de atuação implica uma série de mudanças e novas exigências ao trabalho docente que precisam ser avaliadas quanto ao impacto causado sobre suas condições de saúde (FERNANDES; HOEPERS; SILVA, 2011).

Segundo Ferretti (2010), a expansão da educação profissional implementada pelo governo Lula torna-se mesmo motivo de comemoração quando se compara a situação desta com o governo de FHC, que além de separar a educação básica da formação profissional, deixou as instituições federais de educação profissional em condições precárias, sem abertura de concursos públicos nem criação de novas instituições. No governo Lula há um crescimento de mais de 150% no número de instituições e ampliação de investimentos no setor. Para Ferretti (2010), o que à primeira vista suscita comemoração, causa também preocupação quando se questiona as razões de tal investimento.

Segundo o referido autor, a partir dos discursos e ações governamentais, a política de educação profissional do governo do PT se situa em um espaço de tensão entre as continuidades do modelo iniciado pelo governo FHC e a possibilidade de sua superação. O autor recorre à experiência da passagem do CEFETSP para IFSP como base empírica de sustentação da afirmação de que a expansão da RFEPCCT apenas põe em outras bases a histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro.

A partir do ano de 2011, houve uma série de conflitos entre o movimento sindical dos trabalhadores da educação profissional federal e o governo federal, culminando nas

greves de 2011 e de 2012. As reivindicações apresentadas se referiam ao modo como a expansão foi realizada sem garantir, na perspectiva dos trabalhadores ligados ao sindicato, infraestrutura e recursos humanos suficientes para atender à demanda gerada (SINASEFE, 2011; 2012).

A palavra precarização ganha um destaque nos discursos do movimento sindical ao denunciar as dificuldades estruturais das instituições, além de reivindicar melhores condições de trabalho, envolvendo, inclusive, mudanças na carreira, reposição da inflação e reajuste salarial (SINASEFE, 2012). Apresentam-se a seguir três documentos representativos da perspectiva dos trabalhadores sobre a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:

Inicialmente, transcreve-se o trecho de apresentação de um documento dos servidores do Instituto Federal de Alagoas, durante a greve de 2011:

É louvável a iniciativa do Ministério da Educação em manter a proposta de democratização do ensino. Sem dúvida as políticas de expansão, tanto das Universidades quanto dos Institutos Federais são muito bem vindas, principalmente numa sociedade em que determinados bens, inclusive os culturais, são divididos de forma tão desigual. Entretanto, em alguns casos, essa política de expansão pode só agravar a situação, principalmente na forma como tem sido apresentada, pelo menos na realidade de Alagoas. Aqui, o processo de democratização do ensino técnico e tecnológico tem passado por dramas que, para uns são irrelevantes, mas para outros, por demais danosos. Falamos aqui principalmente do aluno que, ao ingressar numa instituição de ensino técnico e tecnológico na esperança de profissionalizar-se, depara-se com uma realidade que não condiz com o perfil de uma instituição de ensino ligada à rede federal de educação técnica e tecnológica. Por exemplo, a infraestrutura de alguns dos recém-instituídos campi do Instituto Federal de Alagoas vai de encontro às Diretrizes Curriculares para a Educação profissional. Não se pode falar em integração de saberes sem pelo menos, uma biblioteca ou um laboratório de informática. Tampouco se pode falar na modalidade integrada se os cursos se iniciam sem os laboratórios das disciplinas específicas de cada curso. Os profissionais e estudantes do Campus avançado do IFAL em Murici AL, cansados de estarem sujeitos a uma situação que não se limita apenas a problemas estruturais, redigem essa carta denúncia. Feita a várias mãos e que trata cada problema enfrentado num lugar onde a expansão está muito aquém da promessa. (SINASEFE, 2011)

Ao longo do documento, os trabalhadores denunciam condições insalubres de trabalho, como falta de água, carga horária excessiva; problemas estruturais, como locais inadequados para instalação de laboratórios ou ausência de equipamentos ou mesmo de laboratórios; acervo bibliográfico insuficiente; ausência de assistência estudantil. Esta preocupação em relação aos problemas presentes na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica também se tornou tema de discussão para o Sindicato dos Servidores Federais da Educação Profissional e Tecnológica (SINASEFE), que continua

realizando eventos que colocam em pauta a precarização da Rede, conforme pode se observar nos cartazes dos eventos organizados:

Figura 1 – Cartaz do XXVI Congresso realizado pelo SINASEFE em 2012.



Fonte: site www.sinasefe.org.br

Figura 2- cartaz oficial do Sinasefe para divulgação dos seminários nacionais de precarização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia



Fonte: site www.sinasefe.org.br

Esses eventos também se tornaram objeto de investigação do Tribunal de Contas da União - TCU, que realizou, em 2011, um estudo de avaliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com relação à qualidade dos serviços educacionais ofertados, à eficácia das políticas de combate à evasão, à inserção profissional dos alunos no mercado de trabalho e à produção de pesquisa e inovação, cujas conclusões se transcreve abaixo:

Em síntese, o trabalho realizado pelo TCU identificou oportunidades de se qualificar ainda mais o bom desempenho relativo da rede federal de educação profissional,

sobretudo quanto à redução nos déficits de professores e técnicos, formação pedagógica ofertada aos docentes, infraestrutura e material dos laboratórios, além de se instituir sistemática nacional de avaliação dos cursos profissionalizantes de nível médio. Foi apontada também a necessidade de se aperfeiçoarem as políticas de combate à evasão adotadas pelos Institutos Federais. Por fim, identificou-se possibilidade de melhoria na relação entre a rede federal e os setores produtivos locais e a possibilidade de fomento das ações de empreendedorismo no interior. Constatou-se que essas ações estão concentradas nos campi localizados nas capitais dos estados e apenas algumas ações espaçadas e não continuadas, como palestras, estão presentes nos campi mais afastados e localizados em municípios menores. (TCU, 2012, p.97)

Dessa forma, o documento do TCU aponta para a necessidade de contratação de professores e técnicos, formação pedagógica para os docentes que ingressam na Rede, além de infraestrutura e materiais necessários para um melhor desempenho da Rede Federal de Educação Profissional.

2.3 O trabalho docente no contexto da expansão da RFEPCT

Sobre o professor atuante na educação profissional nesse contexto de expansão, Pena (2011) afirma que muitos ingressaram na docência sem ter uma formação específica para isto, motivados por determinadas circunstâncias da vida. É comum observar docentes com titulação de bacharelado, mestrado e doutorado com foco na pesquisa, o que os torna pouco experientes para lidar com as condições da educação profissional.

Pena (2011) assinala que a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) provocou uma reorganização das instituições já existentes e profundas mudanças nas condições de trabalho dos docentes a partir de novas atribuições e novas formas de atuação. As exigências aumentaram, os tipos de alunos se diversificaram, o número de aulas aumentou, a estrutura física não acompanhou a expansão numérica de alunos, entre outras mudanças, sendo necessário avaliar que impactos tais mudanças provocaram na saúde dos docentes.

Não foram encontrados muitos estudos sobre o trabalho docente na RFEPCT. Porém, cita-se a pesquisa de Rocha e Léda (2013) que apresentaram um estudo preliminar no qual avaliam as repercussões da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica sobre o trabalho docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) com os seguintes resultados:

- O processo de interiorização leva uma série de trabalhadores da capital do estado e até de outros estados, o que gera dramas do tipo: dificuldades em se dedicar à família, que na maioria dos casos permanece na cidade de origem, divisão da carga horária com atividades nos campi do interior e em instituições na própria capital, o que gera uma série de custos, não só financeiros, mas de energia e de tempo.
- O grande número de concursos e contratações, nos campi antigos, ocasionam cisões nos departamentos entre os antigos e os novos professores, que divergem, muitas vezes, de opinião em relação a questões relevantes para a instituição.
- Atuação dos docentes em diversos níveis de ensino: educação básica, educação superior e pós-graduação, além de atender demandas para cursos de capacitação e de Educação de Jovens e Adultos, sendo exigido desses docentes diferentes domínios de metodologia e linguagem.

Cita-se também o estudo de Ferretti (2010) ao destacar as consequências da verticalização do ensino no IFSP (antigo CEFET-SP), que passa a oferecer ensino de nível médio à pós-graduação, sobre a identidade do professor desta instituição: Se pelo tempo de carreira ele já tinha se estabelecido como professor da área técnica de uma instituição prestigiada socialmente, esse prestígio e *status* ficam ameaçados com a inserção em outros níveis de ensino. A política de remuneração em função da titulação de mestrado e doutorado cria tensões entre os docentes que possuem esta titulação (muitas vezes os recém ingressos) e aqueles que não possuem. O autor resume os principais obstáculos enfrentados pela instituição para implementação da expansão da seguinte forma:

Nesse sentido, reivindicam-se a falta de recursos, de condições contratuais para os docentes, a ausência de laboratórios, as carências na capacitação do corpo docente como entraves para um melhor funcionamento ou uma melhor adequação das diretrizes postas pela Reforma da Educação Profissional (FERRETTI, 2010, p. 435).

Por outro lado, Ferretti (2010) destaca sobre a impossibilidade de generalização de seus resultados para os Institutos Federais, destacando a necessidade de mais pesquisas que explorem as condições reais dessas instituições. Desse modo, esta pesquisa torna-se também uma importante contribuição para investigar os efeitos das recentes mudanças no âmbito da educação profissional federal sobre o trabalho docente nesse setor.

2.4 Educação Profissional em Mato Grosso

A educação profissional tem seu início em Mato Grosso a partir da criação da Escola de Aprendizes e Artífices de Cuiabá, no dia 23 de setembro de 1909, a partir do decreto do Presidente Nilo Peçanha, que também criou escolas similares nas outras capitais do país. (KASSEB, 2009), no contexto das políticas para educação profissional da primeira república. Segundo Marra (2010), o ensino oferecido pela Escola de Aprendizes e Artífices em Mato Grosso atingiu uma particularidade: era direcionado para formação de trabalhadores em ofícios manuais, visava atender às necessidades da produção agrícola do estado, ao mesmo tempo em que mantinha esses trabalhadores na condição de “desfavorecidos da fortuna”.

Já na década de 1950, com a política desenvolvimentista focada no crescimento industrial, as Escolas de Aprendizes são transformadas em Escolas Técnicas Industriais. Em Mato Grosso, tornou-se Escola Industrial de Cuiabá, com personalidade jurídica própria e autonomia administrativa e técnica. Em 1965, muda de denominação para Escola Industrial Federal de Mato Grosso. Dois anos depois, é novamente renomeada para Escola Técnica Federal de Mato Grosso - ETFMT (KASSEB, 2009).

Estas mudanças, para além da nomenclatura, acompanham a dinâmica da política econômica e dos projetos nacionais de desenvolvimento. Mas, ao que parece, mudou apenas o tipo de trabalho ensinado: de habilidades manuais para atividades realizadas na indústria (MARRA, 2010). A ETFMT passou a oferecer apenas o ensino de segundo grau, que foi dividido em ensino propedêutico (hoje ensino médio) e ensino profissional, em modalidades separadas. A denominação institucional é modificada novamente com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em Mato Grosso passa de ETFMT a Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETMT), no ano de 2002 (KASSEB, 2009).

O diferencial do CEFET em relação às instituições anteriores é que eles passaram a ter como foco a formação de profissionais em diversos níveis de ensino (médio, técnico e superior), com articulação direta ao mercado de Trabalho. Isto no permite visualizar a criação do CEFET como um preâmbulo para a reforma que viria a acontecer em 2008.

Conforme já discutido nesse capítulo, o decreto presidencial 11.892/2008 cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que passa a ter como principais representantes os Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica.

No estado de Mato Grosso, esta transformação ocorre mediante a fusão de três autarquias federais que ofereciam educação profissional: A Escola Agrotécnica Federal de Cáceres, o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica e Cuiabá (CEFET Cuiabá) e o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso (CEFETMT). Estas instituições transformaram-se no que hoje se denomina de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT.

Atualmente, o IFMT possui *campus* nas cidades de Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Juína, Campo Novo do Parecis, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, Campo Verde (São Vicente), Primavera do Leste, Sorriso, além de dois campi na cidade de Cuiabá e perspectiva de implantação em Alta Floresta e Várzea Grande, ainda em 2014. Dentre esses, o mais antigo é *campus* Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, local onde foi realizada essa pesquisa.

O *campus* Octayde oferece os seguintes cursos:

- Ensino Médio Integrado em Técnico: Secretariado, Eventos, Agrimensura, Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações e Telecomunicações, na modalidade regular; Eletrotécnica e Edificações, na modalidade PROEJA;
- Técnico Subsequente: Agrimensura, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Eventos, Guia de Turismo, Manutenção e Suporte em Informática, Secretariado e Telecomunicações;
- Cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): Técnico em Agrimensura, Técnico em Edificações, Técnico em Eletrônica, Técnico em Informática e Técnico em Secretariado.
- Superior: Engenharia da Computação, Engenharia de Controle e Automação e Secretariado Executivo, na modalidade Bacharelado; Tecnologia em Automação Industrial, Tecnologia em Controle de Obras, Tecnologia em Sistemas para Internet, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Construção de Edifícios e Tecnologia em Geoprocessamento, na modalidade Tecnólogo;
- Pós Graduação *lato sensu*: Redes e Computação Distribuída e Educação Profissional de Jovens e Adultos – PROEJA;

Considerando o contexto atual das políticas de educação profissional implementadas pelo governo federal, esta pesquisa insere-se como uma contribuição ao estudo dos efeitos dessas políticas sobre o trabalho e as condições de estresse dos docentes, especificamente no

caso do IFMT – Cuiabá. No Capítulo seguinte, faz-se uma revisão de estudos sobre as condições de trabalho dos professores, níveis de estresse e as estratégias de enfrentamento que utilizam como processo de resistência ao adoecimento.

CAPÍTULO III

TRABALHO, ESTRESSE E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO: ESTUDOS COM PROFESSORES

Neste Capítulo será discutida a relação entre o trabalho docente, o estresse e as estratégias de enfrentamento. As pesquisas apresentadas nele indicam que o trabalho docente é fonte de satisfação, mas também desencadeador de adoecimento. Não podemos perder de vista que a relação entre trabalho e adoecimento relaciona-se diretamente com o modo de produção capitalista, já que a lógica de acumulação de riqueza a partir da exploração dos trabalhadores é uma das principais características desse modo de produção. Dessa forma, torna-se essencial identificar os fatores desencadeadores de adoecimento e as estratégias de enfrentamento para que se possa propor ações que produzam melhoria na qualidade de vida desses profissionais.

Essa ambiguidade da relação com o trabalho - ora fonte de prazer, ora de sofrimento ou degradação- não é exclusiva da profissão docente, mas resultado do que Kuenzer (2001, p.2) chama de dupla faceta do trabalho: “qualificador, prazeroso e, simultaneamente, desqualificador, explorador, causador de sofrimento”.

Para compreender as possibilidades e os limites da realização profissional e pessoal por meio do trabalho é necessário entender a dialética prazer-desprazer, levando em consideração que sua compreensão dá-se de duas maneiras: por um lado, possui características gerais intrínsecas à sua natureza, independentemente do modo de produção em que ocorre; por outro lado, assume determinadas formas históricas que acompanham o desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2001).

Dessa forma, em relação ao primeiro aspecto, a referida autora afirma:

Em sua concepção geral, o trabalho é o processo através do qual o homem transforma a natureza, os outros homens e a si mesmo, tendo em vista construir as condições necessárias à sua sobrevivência, não apenas como indivíduo, mas também como humanidade. [...] Assim, por intermédio do processo de trabalho, a atividade do homem realiza uma transformação sobre o objeto de sua ação, subordinada a um determinado fim: a realização de um produto ou de um serviço para atender necessidades humanas. Uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem, por meio da mudança de sua forma. Este processo produz valores de uso, uma vez que não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza. **O trabalho, nesta perspectiva, será sempre qualificador, propiciando o exercício da criação, da reflexão e da auto-realização.** (KUENZER, 2001, p.2, grifo nosso).

Essa concepção geral de trabalho apresentada pela autora se aproxima da relação trabalho-educação como processos indissociáveis à “humanização” dos indivíduos, conforme discutido no primeiro Capítulo desse trabalho. Por outro lado, considerando o contexto da sociedade capitalista, o trabalho apresenta uma outra faceta, conforme examina a autora:

Sob o capitalismo, contudo, a característica do processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, que se auto-expande com a finalidade de acumular riqueza através da produção do trabalho excedente a ser apropriada pelo capitalista. A partir do momento em que o capital detém a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho, determina-se o processo de desqualificação do trabalhador, que perde o controle do seu trabalho e das decisões sobre ele e, em decorrência, perde a posse do produto do seu esforço.

Desta forma, no modo capitalista de produzir, a práxis produtiva cria um mundo de objetos humanizados nos quais o homem não se reconhece, e que se voltam contra ele e o dominam. Esta práxis determina não só uma relação alienante entre o operário e seu produto, mas também entre o trabalhador e os outros homens (KUENZER, 2001, p.2).

Como vimos no Capítulo anterior, o trabalho docente também está submetido às influências da lógica capitalista em sua forma de realização. No que diz respeito à educação profissional, há uma tendência a subordinar o processo de formação ao atendimento às demandas do mercado (FRIGOTTO, 2005; 2013). Dessa forma, à medida que o mercado capitalista vai se modificando, o trabalho nas instituições de ensino sofre pressões para se adequar, a partir de mudanças nas políticas educacionais e na regulação da educação pública. (MAUES; MOTA JUNIOR, 2011; BOSI, 2007).

Estudos enfatizam a precarização do trabalho docente como uma das principais consequências das influências da lógica mercadológica pautada na produtividade, no caso da educação superior (SILVA, 2008). O modo como a precarização ocorre pode variar conforme o vínculo empregatício, o nível de ensino e entre instituições públicas e privadas. Porém, os estudos apontam para intensificação do desgaste desses profissionais, independente de onde atuem (FILDALDO; OLIVEIRA; FIDALDO, 2009). As pesquisas a esse respeito são mais abundantes para professores da educação básica e do ensino superior, sendo que poucos estudos enfocam o trabalho docente na educação profissional (DELBEN *et al*, 2010).

Em relação à educação superior federal, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) publicou um dossiê em que apresenta a forma como a precarização do trabalho docente tem se manifestado atualmente. O documento apresenta problemas de infraestrutura para salas de aula, laboratórios e salas de trabalho e

estudo, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e recursos financeiros insuficientes que acabam prejudicando a qualidade do ensino, pesquisa e extensão.

Segundo esse documento, essa situação se agravou quando foi implementado o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o REUNI - com ampliação do número de vagas e campus, sem dialogar com a comunidade e com recursos insuficientes para atingir as ações iniciadas.

Ao colocar o Reuni em prática, a pretexto de democratizar o acesso ao ensino público superior, sem debate com a comunidade universitária, o governo federal expôs seu propósito de impor à sociedade um conceito de universidade condicionado pelo mercado, com sérios prejuízos para todos os envolvidos na educação e na produção de conhecimentos. Pior. Com a expansão desordenada, os problemas estruturais que as universidades públicas enfrentavam se agravaram. Hoje, o que se vê, de Norte a Sul do País, são improvisações, obras inacabadas, equipamentos deteriorados e a mais absoluta falta de condições de lecionar e de fazer pesquisa (ANDES, 2013, p.3).

Além dos problemas estruturais, o documento apresenta como processos prejudiciais ao trabalho docente as perdas salariais, desconstrução da carreira com a hierarquização em classes e muitos obstáculos à progressão, avaliação externa, exigências de publicação (produtividade) e participação em programas de pós graduação, sem que isso seja viabilizado a todos (ANDES, 2013).

O documento aponta consequências desse processo de expansão desordenada das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e mudanças no trabalho docente para a saúde desses profissionais:

O aumento do número de turmas, da carga horária e de estudantes em sala de aula inviabilizou a relação professor-estudante, com graves prejuízos para a qualidade do ensino e para a saúde dos professores. Somem-se a isso o aumento da correção de trabalhos, em geral nos fins de semana, e as péssimas condições ambientais a que os professores são expostos e o resultado são licenças médicas em profusão.(ANDES, 2013, p.59).

As pesquisas sobre afastamentos de docentes de suas atividades profissionais indicam que transtornos mentais e comportamentais estão entre os mais relacionados, o que sinaliza o alto grau de desgaste mental que o professor sofre (SOUSA, 2013; MOTA, 2011; DAL ROSSO, 2006). Dentre os transtornos mais comuns, a literatura destaca os sintomas de estresse e síndrome de *burnout*. A seguir, discute-se o conceito de estresse, especificamente o estresse ocupacional e apresenta-se algumas pesquisas sobre estresse docente e as estratégias de enfrentamento (*coping*) por eles utilizadas.

Segundo Selye (1936 *apud* SADIR; BIGNOTTO; LIPP, 2010), o *stress* é uma reação do organismo que ocorre frente a situações que exijam dele adaptação além de seu limite. Os estudos recentes apontam para as consequências do estresse tanto no plano corporal, psíquico quanto da qualidade de vida da sociedade (SADIR; BIGNOTTO; LIPP, 2010).

Segundo Ramos (2012), o histórico de pesquisas sobre estresse aponta para três tipos de abordagens: alguns focam os eventos fisiológicos, desencadeados como reação a eventos estressores; outros dão ênfase ao ambiente como fonte de perturbação, focalizando a identificação de estressores e suas consequências; uma terceira abordagem, denominada de modelo transacional, considera o estresse como um processo complexo de interações contínuas entre o indivíduo e o ambiente.

Aproximando-se desta terceira perspectiva, Lazarus e Folkman (1984) apresentam uma definição relacional para o estresse, considerando-o como um processo de relação entre pessoa e ambiente, no qual interagem os eventos externos (estressores), os eventos internos (fisiológicos), mediados pelo modo como os sujeitos interpretam essa relação como além de seus recursos e ameaçando seu bem estar. Segundo Ramos (2012), a importância da percepção dos sujeitos sobre o evento estressor explica as diferentes reações dos sujeitos expostos às mesmas condições. Dessa forma, a referida autora apresenta uma definição para estresse, a partir destas perspectivas mais recentes:

Sintetizando as concepções mais recentes, o estresse tem sido definido como uma resposta a um evento ou situação que ultrapassa os recursos que um indivíduo possui no momento para enfrentá-lo, englobando várias dimensões que são objetivas e outras que são subjetivas (Aldwin, 2009; Blount *et al.*, 2008; Lazarus & Folkman, 1984). O estresse pode ser considerado um processo, ou seja, uma cadeia de eventos e acontecimentos e não uma reação única (RAMOS, 2012, p.44).

Para fins desse estudo, o estresse será considerado em relação às condições do trabalho docente, sendo, portanto, focado no estresse ocupacional desse profissional. Segundo Ferreira e Assmar (2008), o estresse ocupacional pode ser designado tanto como um processo quanto como um conjunto de reações físicas e psicológicas provocadas pela vivência de condições adversas em ambiente organizacional.

Dessa forma, a partir da definição acima, e baseando-se em Kyriacou (2001), o estresse docente pode ser definido como a vivência por parte do professor de emoções negativas e desagradáveis, tais como: raiva, ansiedade, tensão, frustração ou depressão, resultantes de algum aspecto de seu trabalho como professor. Além desses sintomas, também são apontados exaustão emocional e percepção desses aspectos laborais como ameaçadores (KYRIACOU; SUTCLIFFE, 1981 *apud* LIPP e TANGANELLI, 2002).

Kyriacou (2001), ao sintetizar os dados de vários estudos realizados sobre o tema encontrou dez dimensões principais de estresse: ensinar estudantes com baixa motivação; manter a disciplina em sala de aula; enfrentar pressões de tempo e excesso de trabalho; lidar com a mudança; ser avaliado pelos outros; relacionar-se com os colegas; sentir-se com de baixo estatuto profissional, o que conduz a uma baixa autoestima; ter problemas com a gestão e com decisões administrativos; enfrentar conflito e ambiguidade de papéis; e, por último, estar em más condições de trabalho.

Essa condição de exposição a eventos estressores no cotidiano de trabalho pode evoluir para um tipo de estresse laboral cada vez mais comum entre docentes, bastante descrito na literatura: a síndrome de *burnout*.⁸ Porém, para fins desse estudo, optou-se pelo estudo do estresse enquanto uma manifestação anterior a esta síndrome, suas relações com as condições de trabalho dos docentes e seus mecanismos de enfrentamento.

Ferreira e Assmar (2008) apontam as condições ambientais como uma das principais fontes de estresse no trabalho. A referência ao ambiente organizacional não se resume apenas aos aspectos físicos, mas também às relações sociais que se estabelecem no trabalho. Dessa forma, as autoras apresentam uma tipologia das fontes ambientais de estresse, divididas em seis categorias: 1) Características intrínsecas ao trabalho, como ambiente físico, sobrecarga de trabalho, grau de controle sobre o trabalho; 2) Papeis organizacionais, tais como conflito, ambiguidade e excesso de responsabilidade nos papéis desempenhados na organização; 3) relações interpessoais no trabalho marcadas por conflitos, falta de confiança, comunicação truncada, hostilidade e competição; 4) interface trabalho-família, envolvendo conflitos e acúmulo de responsabilidade; 5) Desenvolvimento na carreira, envolvendo insegurança sobre a manutenção do trabalho ou a percepção de falta de oportunidades para progresso na carreira dentro da organização; 6) fatores característicos das organizações, tais como não participação na tomada de decisões e formalidade excessiva de regras e procedimentos (estrutura organizacional), ausência de recompensas e falta de reconhecimento ou valorização (suporte organizacional), usos do poder para satisfação de interesses pessoais e sabotagem de colegas em benefício próprio (políticas organizacionais) (COOPER; DEWE; O'DRISCOLL, 2001 *apud* FERREIRA; ASSMAR, 2008).

⁸ A definição mais aceita para a Síndrome de *Burnout* baseia-se na perspectiva Social em Maslach e Jackson, para o quais é uma síndrome multidimensional constituída por três dimensões: 1 - exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; 2 - despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização com indiferença; 3 - baixa realização no trabalho, que é a tendência do trabalhador em se auto avaliar de forma negativa. Os trabalhadores sentem-se infelizes e insatisfeitos com seu desenvolvimento profissional. (RODRIGUES; CHAVES; CARLOTTO, 2010).

Para Oswaldo (2009, p. 14), o estresse ocupacional pode se definir como situações no ambiente de trabalho que ameaçam a realização de necessidade profissional ou pessoal e sua saúde física e mental, trazendo prejuízos à integração com o ambiente de trabalho. Fatores como mudança de chefia, condições financeiras, jornadas de trabalho extensas, tem sido apontadas como fatores de vulnerabilidade para o desenvolvimento do estresse laboral.

Segundo Cooper, Cooper e Eaker (1988, *apud* OSWALDO 2009), as relações interpessoais também se apresentam como um dos fatores desencadeantes do estresse, em que se investiga a falta de consideração ou as pressões exercidas pelos superiores hierárquicos, isolamento, rivalidades, pressão política e falta de suporte social por parte dos colegas. A carreira também é outro fator, pela falta de segurança no trabalho, aposentadoria precoce ou frustração referente ao topo de carreira. E, por último, o clima organizacional, ou seja, as investigações dos aspectos que ameaçam o indivíduo, sua liberdade e autonomia.

Dessa forma, verifica-se que o estresse ocupacional é um fenômeno multideterminado e fortemente influenciado pela forma como se estabelecem as relações sociais de trabalho, envolvendo tanto aspectos objetivos do trabalho quanto subjetivos e intersubjetivos, como as relações de poder.

Pesquisas apontam que entre as profissões, a docência se destaca no que diz respeito ao estresse no trabalho. No Brasil, os estudos têm apontado para uma relação entre as condições de trabalho e a ocorrência de estresse entre os docentes. (CARAN *et al.*, 2011; LIMA, 2011; MENDES, 2011; SERVILHA; ARBACH, 2011; ALTOÉ, 2010; CLARO, 2009; PEREIRA, 2008; FROTA, 2007). Contrariamente, Oliveira e Cardoso (2011) afirmam que não encontraram sintomatologia de estresse na maioria dos professores da área da saúde, o que se torna um dado curioso, considerando-se as condições de trabalho exigidas a esse tipo de profissional.

Em estudo feito com professores de escolas primárias (ensino fundamental) em Taiwan, Kyriacou e Chien (2004) relatam que 26% deles avaliam a profissão de professor como muito ou extremamente estressante e indicaram as mudanças nas políticas educacionais e a carga de trabalho como principais fontes de estresse. Os autores também concluem que esses resultados são semelhantes aos estudos feitos no mundo ocidental.

Estudo sobre o estresse ocupacional realizado com 689 professores portugueses da educação primária aponta para valores significativos de estresse ocupacional, *burnout*, vários problemas de saúde física e valores de insatisfação profissional. A frequência desse estresse foi maior entre as mulheres, os professores mais velhos, os profissionais com vínculos profissionais mais precários, os professores com mais horas de trabalho e com mais alunos em

sala de aula (GOMES *et al.*, 2010,). Sobre os fatores relacionados ao estresse, os estudos citados apontam para os comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos, pressões de tempo e o excesso de trabalho e, em menor escala, trabalho burocrático (POCINHO e CAPELO, 2009).

Gomes *et al* (2012) compara a ocorrência de estresse laboral de docentes em um período anterior a uma reforma no estatuto docente português (2004/2005) e um período posterior (2008/2009). Os resultados apontam para um aumento da experiência de estresse e *burnout* entre as duas avaliações. Comportamentos inadequados e a indisciplina dos alunos mantiveram-se como sendo a principal dimensão de pressão para os professores, porém, houve um aumento significativo da pressão associada ao trabalho burocrático e administrativo e sua relação com estresse.

Reinhold (1996 *apud* Oswaldo, 2009), ao realizar uma pesquisa para conhecer os fatores estressantes que os professores brasileiros enfrentam no cotidiano, verificou que as principais fontes de estresse são a preocupação com o desenvolvimento do aluno, adequação profissional, insatisfação salarial, condições pedagógicas adversas e desvalorização da profissão.

Altoé (2010), ao estudar o trabalho docente em uma escola confessional, aponta os seguintes elementos relacionados ao adoecimento: exigências burocrático-profissionais; escasso reconhecimento social; precária valorização social atribuída aos docentes; crescente alienação, observada no “processo de produção e transmissão” do saber; precarização das relações de trabalho; falta de sentido para o trabalho docente.

Na investigação de Lima (2011) com professores de uma escola pública no Piauí, os fatores relacionados ao estresse foram: sentimentos de decepção com a profissão, falta de credibilidade no seu trabalho, insatisfação com suas atuações; desvalorização profissional; má remuneração, carga horária excessiva, além de outros fatores relacionados aos alunos, como indisciplina e desinteresse.

Nessa perspectiva, Pereira (2011) sinaliza para trabalho passivo e de alto desgaste como mais relacionados ao estresse docente. Também apresenta as variáveis rede de ensino, tempo de magistério, carga horária, percepção negativa das condições de trabalho e estresse relacionado ao trabalho (trabalhos ativos e de alto desgaste) como as mais associadas à baixa qualidade de vida.

Segundo Servilha e Arbach, (2011), carregar peso e alteração vocal, indisciplina em sala de aula e doença osteoarticular foram fatores relacionados ao estresse para professores na educação de tempo integral.

De acordo com a perspectiva de Witter (2003), a falta de formação científica, contraste negativo com outras escolas, agressividade, punição, injustiça, cultura organizacional baseada na ameaça e opressão, falta de comunicação, demanda além das possibilidades, tensão contínua e constante, pressão de tempo, restrição ao desenvolvimento pessoal e da criatividade, são os principais fatores relacionados ao adoecimento de professores.

Goulart Junior e Lipp (2008) realizaram pesquisa com professores do ensino fundamental de escolas públicas de uma cidade do interior de São Paulo e os resultados revelaram que 56,6% desses professores experimentam estresse, cujos principais sintomas foram: sensação de desgaste físico constante, cansaço constante, tensão muscular, problemas com a memória, irritabilidade excessiva, cansaço excessivo, angústia/ansiedade diária, pensar constantemente em um só assunto e irritabilidade sem causa aparente.

Em relação ao sofrimento relacionado às relações em sala de aula com os alunos, Castro e Souza (2012) entrevistaram professores de uma escola pública em diferentes tempos de carreira para investigar a relação entre o relato de sofrimento desses docentes e a agressividade infantil vivenciada em sala de aula. Os resultados indicam uma diminuição dos recursos criativos e de flexibilidade dos docentes ao lidarem com a agressividade apresentada pelos alunos em sala de aula, de modo que, à medida que o tempo passa aumenta a sensação de impotência, mágoa e desesperança ao lidar com esses estressores. As autoras destacam como medidas de intervenção o aumento do investimento nos aspectos emocionais dos docentes e destacam a “responsabilidade institucional de oferecer um espaço de atenção às emoções, como parte da formação docente” (CASTRO; SOUZA, 2012, p.272).

Para Caran *et al* (2011), fatores como competição, as assessorias, consultorias, atividades de graduação e pós-graduação, os prazos curtos e excesso de atividades estão relacionados ao estresse em professores universitários.

Oliveira e Cardoso (2011) estudaram as manifestações clínicas de estresse em professores da área de saúde em uma universidade pública do norte do país e os resultados indicam que 24,2% desses professores apresentaram sinais clínicos de estresse. Em relação à percepção de estresse, a maioria dos participantes se avaliaram como muito estressados e apontaram o trabalho como muito estressante. Os principais estressores apontados pelos docentes foram fatores ligados ao ambiente e às condições laborais de sala de aula, como salário, infraestrutura e recursos materiais. A relação com alunos, colegas e o trabalho em equipe foram avaliados como pouco estressantes.

Apesar do quadro apresentado, pesquisas também apontam que os professores sentem-se satisfeitos com o seu trabalho, vendo-o também como fonte de prazer. A esse respeito, Mendes (2011) aponta em sua pesquisa com educadores do ensino fundamental da rede municipal de Porto Alegre que esses apresentaram clareza dos elementos que lhes causam mal-estar e com indicativos elevados de estresse e exaustão, mas revelaram acreditarem que seu trabalho pode ajudar na construção de uma sociedade melhor, o que lhes traz bem-estar.

Neves e Seligmann-Silva (2006) pesquisaram professoras da primeira fase do ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa – PB, cujos resultados indicaram a presença significativa de mal-estar vivenciado pelas professoras e evidenciado por sinais generalizados de sofrimento, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga no trabalho. Os fatores relacionados ao sofrimento psíquico dessas professoras foram: relações hierárquicas, a longa e exaustiva jornada de trabalho, a dificuldade de operar o controle-de-turma, o crescente rebaixamento salarial e, principalmente, a progressiva desqualificação e o não reconhecimento social de seu trabalho. Por outro lado, a mesma pesquisa indicou que o trabalho era para essas professoras fonte de satisfação, principalmente por conta da relação afetiva que estabeleciam com seus alunos e ao verem o progresso de seu trabalho com eles.

Segundo as referidas autoras:

[...] as trabalhadoras não desenvolvem apenas movimentos reativos frente ao sofrimento e contra a doença, mas exercitam também ações propositivas de luta permanente pela afirmação de si, de sua potência de vida, pela realização de seu prazer e pela busca constante de sua saúde. A compreensão das formas de regulação do trabalho e de sua renormatização, adotadas por algumas docentes, permite a sua elaboração frente às variações da situação de trabalho, onde escolas, sem recursos de toda ordem, mantêm-se, sobretudo, com a criatividade de suas professoras (NEVES; SELIGMANN-SILVA, 2006, p.73).

Os dados de pesquisa apresentados descrevem um consenso quanto ao fato de o trabalho docente ser uma profissão bastante vulnerável ao estresse. Por outro lado, demonstram que é possível ao professor produzir resistência a esse processo degradante de seu trabalho, encontrando nele também fonte de satisfação. Para isso, torna-se essencial o estudo das estratégias de enfrentamento utilizadas por esses profissionais para lidar com o sofrimento relacionado ao trabalho, conforme será descrito abaixo.

A condição de estresse ocasiona a necessidade de estudos a respeito das formas de enfrentá-lo. Conforme Pithers (1995 *apud* MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p. 58), “há pessoas que obtêm sucesso diante de determinados estressores e outras que se fragilizam e

se tornam vulneráveis a desenvolver a síndrome”. Dessa forma os autores salientam a necessidade de investigar as características que protegem ou tornam os professores mais vulneráveis a situações de estresse. Estas características protetoras ou amenizadoras dos efeitos estressores são denominadas de estratégias de enfrentamento (*coping*, na literatura internacional).

Nesse sentido, as estratégias de enfrentamento ou *coping* tem sido alvo de estudo por representarem uma forma de proteção que as pessoas utilizam para enfrentar o estresse. A principal definição de *coping* refere-se a

[...] esforços cognitivos e comportamentais constantemente alteráveis para controlar, vencer, tolerar ou reduzir as demandas internas ou externas específicas que são avaliadas como excedendo ou fatigando os recursos da pessoa. A forma como a pessoa lida com as situações estressantes desempenha um importante papel na relação entre o estresse e o processo de saúde-doença (LAZARUS; FOLKMAN 1984 *apud* MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p. 58).

As estratégias de *coping* são classificadas em dois tipos: *coping* focado no problema, que envolvem esforços para mudar a situação que deu origem ao estresse e tem como função alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente causador da tensão; e *coping* focado na emoção, que visa regular o estado emocional resultante da vivência de eventos estressantes (LAZARUS; FOLKMAN 1980 *apud* MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2008).

A relação entre as estratégias de enfrentamento e o estresse laboral de professores foi estudada por Mazon, Carlotto e Câmara (2008) que realizaram uma pesquisa com professores da rede municipal de uma cidade do Rio Grande do Sul com o objetivo de verificar associações entre as dimensões da síndrome de *burnout* e as estratégias de *coping*. Os resultados indicaram que tanto estratégias focadas no problema quanto na emoção podem ser fatores protetores ou facilitadores de adoecimento. No caso dos professores pesquisados, as estratégias que contribuem para incremento do *burnout* foram desligamento mental, foco na emoção e *coping* moderado. Já as estratégias que serviram como fatores de proteção foram *coping* ativo e a reinterpretação positiva.

Para Kyriacou (2001), especificamente em relação aos estudos que envolvem estratégias de enfrentamento utilizadas por professores, estas se dividem em dois tipos: técnicas de ação direta e técnicas paliativas. As primeiras referem-se a ações do professor que eliminam as fontes de estresse, tais como gerenciar ou organizar-se de forma mais eficaz, desenvolvimento de novos conhecimentos, habilidades e práticas de trabalho, negociação com

os colegas, de modo que os aspectos da situação são alterados ou negociados por outros. Já as técnicas paliativas não lidam com as fontes de estresse propriamente ditas, mas visam diminuir a sensação de estresse e podem ser mentais ou físicas, tais como: tentativa de modificar a avaliação da situação estressora, ações que auxiliam a conservar ou recuperar a sensação de relaxamento e alívio da tensão e ansiedade. Essa classificação de Kyriacou (2001) assemelha-se à realizada por Folkman e Lazarus (1980 *apud* MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2008), de modo que as estratégias de ação direta correspondem ao enfrentamento focado no problema e as estratégias paliativas correspondem ao enfrentamento focado na emoção.

Kyriacou (2001) salienta que as principais estratégias de enfrentamento encontradas nas pesquisas com professores envolvem: tentar manter os problemas em perspectiva, evitar confrontação, tentar relaxar depois do trabalho, tentar medidas para lidar com os problemas, manter emoções sob controle, dedicar mais tempo para questões pessoais, discutir problemas e expressar seus sentimentos aos outros, ter uma vida familiar saudável, planejar-se e definir prioridades e reconhecer as próprias limitações.

A relação entre estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento também foram pesquisadas por Scherer (2004) com professores efetivos da área de ciências humanas e sociais de uma universidade federal. As estratégias verificadas entre esses docentes foram agrupadas em três fatores: *confronto*, *evasão* e *busca por suporte social*.

O *confronto* envolve realizar avaliação da situação estressante para posteriormente buscar alternativas para dominar e/ou eliminar os estressores, o que os caracteriza como estratégias focadas no problema; a *evasão* envolve “estratégias cognitivas e/ou comportamentais dirigidas a uma função paliativa no enfrentamento do estressor ou ainda mesmo a evitar pensamentos sobre a fonte causadora de estresse e suas implicações” (SCHERER, 2004, p.78) e se relaciona com as estratégias focadas na emoção; por fim, a *busca por suporte social* constitui o terceiro fator de estratégias de enfrentamento utilizadas pelos professores e destacada como um conjunto de estratégias eficazes. Para Codo (2006), em estudo com professores brasileiros, quanto maior o apoio social, mais o indivíduo têm condições de desenvolver estratégias para lidar com os problemas do cotidiano.

Em pesquisa realizada com professores do ensino fundamental no estado da Bahia, Santos (2009) utiliza as categorias de fuga e enfrentamento para descrever as estratégias dos professores para lidarem com o processo de situações de não aprendizagem, comportamento indisciplinado dos alunos, falta de material didático pedagógico, cansaço ou indisposição, que na pesquisa apareceram como fontes de desgaste.

O autor denomina como estratégias de enfrentamento aquelas que procuram soluções alternativas à falta de infraestrutura e recursos didáticos e as estratégias para “prender” ou atrair a atenção do aluno, produzindo o sentido de seu trabalho, que é a aprendizagem; por outro lado, estratégias como ausentar-se do trabalho, demorar mais tempo no intervalo ou preencher o tempo de sala de aula com atividades que mantêm os alunos ocupados, mas sem resultados pedagógicos, são descritos por ele como estratégias de fuga as quais, segundo Santos (2009), reduzem o desconforto dos professores, mas colocam em risco o processo educacional e o sentido do trabalho docente. Conforme afirma o autor:

Ao se utilizar formas inventivas de enfrentamento às adversidades, visando a tornar viável o ambiente escolar, os professores demonstram um sinal de responsabilidade, de resistência e de criatividade ao transformar a adversidade em possibilidades de aprendizagens.

Todavia, utilizando-se das estratégias defensivas de afastamento das atividades, seja enganando o tempo, seja promovendo atividades sem propósitos educativos, realizando um ensino irresponsável, o professor está cristalizando na escola a banalização do processo educativo e, muito pior, cerceando a possibilidade de encontrar prazer frente ao ato de ensinar. De fato, os indivíduos sempre criam formas de forjar o cumprimento do prescrito, fazendo de conta que os fatos estão acontecendo, quando, em verdade, realizam outra atividade (SANTOS, 2009, p.300).

Por outro lado, ao se discutir as estratégias de enfrentamento dos docentes ao estresse ocupacional e desgaste físico e psicológico a que são submetidos no trabalho, não se pode perder de vista o contexto mais amplo em que essas estratégias acontecem, sob risco de individualizar o problema e culpabilizar o professor pelo seu sofrimento, alegando que o mesmo não utiliza as estratégias adequadas, ignorando dessa forma os processos sociais mais amplos em que essas estratégias, algumas vezes “prejudiciais” ao processo educacional, são utilizadas.

Esses questionamentos me levam a pensar em dois pontos quando o assunto é saúde. Os professores, ao construírem estratégias de fuga, promovem a banalização do processo educativo. Para Dejours, a sociedade criou uma espécie de tolerância para conviver com a miséria do mundo, especialmente relacionada ao trabalho. Convivemos com o sofrimento alheio sem necessariamente nos indignarmos. Essa espécie de tolerância tem afetado a escola. O aluno, que passa um terço de sua vida na escola e sai dela sem aprender o mínimo necessário exigido socialmente, não mais provoca indignação entre educadores. Os professores desenvolveram uma espécie de tolerância para conviver com as adversidades escolares. Só que, ao construírem estratégias de enfrentamento, demonstram compromisso frente ao exercício profissional (SANTOS, 2009, p.301).

Paparelli (2009) apresenta críticas a estas perspectivas de enfrentamento que supervalorizam as estratégias individuais e os recursos internos no enfrentamento do estresse, chamando a atenção para a necessidade de se articular o estudo do processo saúde-trabalho

com as dimensões estruturantes da realidade social onde o mesmo ocorre. Dessa forma, a autora alerta para o risco de culpabilização e de se ficar preso a uma visão adaptacionista, ao se enfatizar apenas os recursos pessoais do indivíduo para enfrentamento de estresse.

No caso da culpabilização, a autora alerta para as perspectivas que naturalizam os estressores como inerentes ao trabalho e culpabilizam a estrutura emocional do indivíduo pelo desencadeamento do estresse; em relação ao alerta sobre a perspectiva adaptacionista, a autora alerta para o risco de apenas se incentivar os trabalhadores a utilizarem seus recursos internos para se adaptar às condições estressantes. Tais considerações implicam na necessidade de se considerar as condições sociais estruturantes do sofrimento psíquico no trabalho, que necessariamente apontam para a necessidade de estratégias que ultrapassem a dimensão individual e interna (PAPARELLI, 2009).

Atentas a estas questões, Kuenzer e Caldas (2009), ao pesquisarem o trabalho docente visando explorar os limites e possibilidades de ações transformadoras das condições em que os professores se encontram, considerando as dimensões contraditórias de comprometimento e desistência, afirmam que “uma certa invisibilidade dos problemas enfrentados na realidade das escolas, que costumam ser tratadas como excepcionalidade na maioria das vezes, atribuindo ao professor, tomado individualmente, a causa e consequência do próprio sofrimento.” (p.45).

Kuenzer e Caldas (2009) apontam em seus resultados que a relação que as professoras pesquisadas estabelecem com o trabalho, consigo, com os pares e com o mundo pode gerar dinâmicas de resistência e desistência e partem do princípio de que o processo de constituição do trabalho e do trabalhador é histórico e dinâmico. Os autores sintetizam seus resultados da seguinte forma:

O processo de entrevistas com os professores apontou elementos de grande confluência na estruturação do comprometimento e na manifestação da desmotivação ou da desistência, desvendando um complexo processo histórico, alimentado por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas. (KUENZER; CALDAS, 2009, p.31).

Dessa forma, não se pode perder de vista que as condições materiais relacionadas ao sofrimento docente são resultado de um conjunto de processos sociais e políticos que interagem dialeticamente na construção de sentido que esses sujeitos fazem de seu trabalho. Isto significa que a desistência docente ou estratégias de fuga como as descritas por Santos (2009) não podem ser compreendidas plenamente sem contextualizá-las na situação política

do país, marcado por uma economia neoliberal que tem implementado, conforme escreveram Dell Pino, Vieira e Hypolito (2009, p.124), “uma nova reestruturação educativa e curricular que provocam efeitos significativos sobre o trabalho docente”, banalizando o processo educacional ao adequá-lo às novas configurações gerenciais que acompanham a globalização, a expansão do mercado e a reestruturação produtiva.

Dessa forma, as estratégias de enfrentamento ao estresse no trabalho docente precisam integrar ações individuais e coletivas: deve-se considerar as ações dos professores, dos sindicatos, das instituições educacionais e dos governos. Como a intensificação do trabalho docente e seu consequente desgaste ocorrem no contexto de uma sociedade capitalista, os recursos dos trabalhadores docentes devem ser o mesmo de outras categorias de trabalhadores na luta por melhores condições de vida: o engajamento coletivo e a decisão política de não se submeter, de resistir. As estratégias de *coping* são importantes ferramentas para manutenção da saúde emocional dos professores, mas é necessário integrá-las também a uma dimensão política e institucional para enfrentamento de processos que vão além da dimensão individual.

CAPÍTULO IV

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesse Capítulo são apresentados os passos tomados para realização da pesquisa a fim de atender ao objetivo de investigar o trabalho docente na educação profissional, na perspectiva da saúde e do trabalho, no contexto das recentes mudanças por que vem passando a educação profissional. Dessa forma, são apresentados: 1) O delineamento da pesquisa; 2) informações sobre o local e processo de coleta de dados; 3) seleção dos participantes; 4) os instrumentos e materiais utilizados para coleta de dados; 5) forma de análise dos dados e questões éticas de pesquisa.

4.1 Delineamento da Pesquisa

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, em uma etapa inicial, e analítica, em uma segunda etapa, conforme a definição dada por Gil (2010). Segundo esse autor, a pesquisa descritiva pode ter dois objetivos: descrever as características de determinada população e identificar possíveis relações entre as variáveis descritas. Quando, além de simples descrição de relações entre variáveis, a pesquisa pretender determinar a natureza dessas relações, pode-se falar de uma aproximação a um tipo explicativo de pesquisa (GIL, 2010).

Esta pesquisa possui como referência uma abordagem de triangulação metodológica na qual são utilizadas algumas técnicas para responder a um determinado problema de investigação (DUARTE, 2009). Segundo Lima (2008), podem ser utilizadas as metodologias quantitativa e qualitativa em uma mesma pesquisa, desde que se tome o cuidado de não perder a coerência teórica e epistemológica.

Nesse caso, o estudo foi dividido em duas etapas: 1) um estudo preliminar de caráter descritivo, no qual se utilizou questionário e escalas; 2) um estudo compreensivo de caráter analítico, que utilizou a entrevista. A opção por esse delineamento justifica-se pela complexidade do objeto estudado e permite acessar seus diversos aspectos e, por isso, possibilita atingir os objetivos propostos.

Na etapa designada de Estudo Preliminar foi aplicado o instrumental dos indicadores de estresse, Estratégias de enfrentamento e o questionário estruturado de identificação aos professores participantes da pesquisa. Em um segundo momento, o estudo compreensivo foi realizado após o encerramento do estudo preliminar e caracterizou-se pela realização de

entrevistas com participantes que apresentaram resultado “médio superior” ou “superior” de vulnerabilidade ao estresse, identificado em um instrumento específico aplicado na etapa do estudo preliminar.

4.2 Lócus da pesquisa

A coleta de dados foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Coronel Octayde Jorge da Silva, localizado no centro da cidade de Cuiabá – MT. O critério de seleção do local a ser realizada a coleta de dados levou em consideração o fato de ser o campus do IFMT com maior número de professores, ser a mais antiga instituição em Mato Grosso (mais de 100 anos) a oferecer educação profissional e que, por isso, vivenciou um número maior de modificações a partir das mudanças implementadas nas políticas de educação profissional em nível de instituições federais desse estado.

4.3 Participantes

O IFMT – Campus Octayde Jorge da Silva possui um total de 242 docentes efetivos em seu quadro⁹. Os critérios de inclusão desta pesquisa foram: ser docente efetivo em exercício e ter ingressado no IFMT até o ano de 2006. Esse critério justifica-se por permitir avaliar professores que tenham vivenciado o período prévio à expansão da Rede Federal de Educação Profissional, ocorrida efetivamente em 2008.

Considerando esses critérios, 157 professores estavam aptos a participar da pesquisa. Dentre esses, 81 professores aceitaram participar do estudo, totalizando aproximadamente 52% do total de professores que se enquadravam nos critérios de inclusão. Desse total de professores, 15 foram enquadrados no critério de seleção para participar da etapa do Estudo Compreensivo, isto é, apresentaram nível médio superior ou superior de vulnerabilidade ao estresse. Esses 15 professores foram contatados por telefone e convidados a participarem de uma entrevista, dos quais 10 aceitaram participar.

A seguir apresenta-se, na Tabela 1, o perfil dos participantes do estudo preliminar, considerando as variáveis sexo, titulação, regime e turnos de trabalho, idade e tempo de docência.

⁹ Informação obtida em 27/11/2012, mediante consulta ao setor de Recursos Humanos da Instituição.

Tabela 1 – Perfil dos participantes do estudo preliminar quanto a faixa etária, titulação, tempo de serviço, gênero, titulação, características do trabalho (n=81)

Variáveis	Descrição	%
Sexo	Masculino	67,90
	Feminino	32,10
Titulação	Graduado	1,23
	Especialista	25,93
	Mestre	39,51
	Doutor	30,86
	Pós-doutor	2,47
Regime de Trabalho	20h	6,17
	40h	3,70
	Dedicação exclusiva	90,12
Turnos de Trabalho	Um turno	6,17
	Dois Turnos	74,07
	Três turnos	19,75

Fonte: dados da pesquisa

Na Tabela 2 são apresentados os valores de média, desvio padrão, valores mínimo e máximo da idade, tempo de docência e na instituição dos participantes do Estudo Preliminar.

Tabela 2 – Média, Desvio Padrão, Mínimo e Máximo da idade, tempo de docência e tempo na instituição, em anos. (n=81)

	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Idade	51,24	8,06	34,66	68,16
Tempo de docência	25,76	8,47	7	41
Tempo na Instituição	22,29	8,53	7	39

Fonte: dados da pesquisa

Considerando que o critério de inclusão dos participantes da pesquisa define que sejam professores efetivos ingressantes na instituição até o ano de 2006, verificou-se que o perfil apresentado nos resultados indicam professores experientes (média de 51 anos de idade de 25 anos de docência), predominantemente do sexo masculino (67,9%), em sua maioria com titulação de mestrado ou superior a mestrado (72,84%), trabalhado predominantemente em 2 ou três turnos (93,82%), em regime de dedicação exclusiva (90,12%).

Os participantes do estudo compreensivo são formados pela mesma quantidade de homens e mulheres, a maioria com titulação de mestrado ou doutorado, todos em regime de dedicação exclusiva, trabalhando predominantemente em dois turnos, conforme pode ser visto nos dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Perfil dos participantes do estudo preliminar quanto a faixa etária, titulação, tempo de serviço, gênero, titulação, características do trabalho. (N=10)

Variáveis	Descrição	%
Sexo	Masculino	50
	Feminino	50
Titulação	Graduado	0
	Especialista	40
	Mestre	30
	<i>Doutor</i>	30
	Pós-doutor	0
Regime de Trabalho	20h	0
	40h	0
	Dedicação exclusiva	100
Turnos de Trabalho	Um turno	0
	Dois Turnos	80
	Três turnos	20

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao tempo de trabalho, os docentes são em maioria experientes (média de quase 24 anos de docência, sendo 21 anos na Instituição). Por outro lado, verifica-se uma grande amplitude de tempo entre esses docentes, havendo professores com 7 anos na instituição e 9,5 anos na docência ao mesmo tempo que também há docentes com 26 anos de carreira, como pode ser visualizado na tabela 4.

Tabela 4 – Média, desvio-padrão, mínimo e máximo de idade, tempo de docência e tempo na instituição. (n=10)

	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Idade	51	5,96	40	58
Tempo de docência	23,85	9,81	9,5	36
Tempo na Instituição	21,4	9,4	7	36

Fonte: dados da pesquisa

4.4 Instrumentos e materiais

Para atingir os objetivos propostos, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados:

a) Questionário estruturado com o objetivo de identificar as condições de trabalho dos docentes considerando os seguintes elementos: dados socioeconômicos, níveis de ensino e cursos em que lecionam, atividades que realizam na instituição para além da sala de aula

(orientações, pesquisa, extensão, coordenação, trabalho administrativo), satisfação quanto a carreira, relação com colegas, chefia e alunos, turno de trabalho, carga horária, percepção sobre as mudanças institucional de CEFETMT para IFMT. O questionário é apresentado no Anexo I.

b) Escala de Vulnerabilidade ao Stress no Trabalho (EVENT). Esta escala foi desenvolvida por Sisto *et al.* (2007) com o objetivo avaliar a influência das situações rotineiras do trabalho sobre o comportamento das pessoas, caracterizando uma vulnerabilidade ao estresse. A escala é do tipo *likert* e é composta por 40 itens que representam situações de trabalho. Ao responder a escala, informa-se o quanto estas situações incomodam o respondente, variando entre nunca (0), às vezes (1) ou frequentemente (2).

Esse instrumento avalia vulnerabilidade ao estresse relacionada a três fatores:

- Clima e Funcionamento Organizacional: cujos itens referem-se à inadequação do ambiente e da chefia, conflitos com o superior, excessiva expectativa dos chefes, ausência de oportunidades de promoção e de perspectiva profissional, inexistência de plano de remuneração, falta de solidariedade dos colegas, valorização, salário inadequado, não reconhecimento da própria autoridade pelos pares ou superiores e autoritarismo da liderança;
- Pressão no Trabalho, que envolve acúmulo de funções, excesso de responsabilidade, necessidade de fazer o serviço de outros, prazos exíguos, ritmo acelerado de trabalho.
- Infraestrutura e Rotina: compreende itens como longas jornadas de trabalho, doenças ou acidentes pessoais, equipamento em mau estado, ausência recorrente dos colegas em função de doenças, mudanças na rotina envolvendo horário de trabalho, *status* financeiro e chefia, falta de cooperação da equipe, atraso nos salários e problemas no ambiente físico.

Além desses fatores, a escala avalia a vulnerabilidade geral ao estresse classificando os resultados em Inferior, Médio Inferior, Médio, Médio Superior.

c) Lista de Estressores do Contexto Escolar¹⁰: Esta escala apresenta 20 itens sobre estressores no trabalho docente, sobre os quais os professores respondem à pergunta: *quanto esses fatores são estressantes para você?* As respostas podem ser : 1= nada; 2= um pouco; 3= razoavelmente; 4= muito; ou 5= extremamente . O modelo da escala é apresentado no Anexo III.

¹⁰ Desenvolvida por Kyriacou & Chien (2004) que gentilmente autorizaram a tradução para língua portuguesa por SILVEIRA (2012), que por sua vez autorizou o uso de sua tradução nesta pesquisa. O anexo II apresenta cópia de autorização para utilização da versão traduzida de SILVEIRA (2012).

d) Inventário Brief COPE: De acordo com Ribeiro e Rodrigues (2004) a Brief COPE tem por objetivo disponibilizar um questionário que avalia estilos e estratégias de *coping* (enfrentamento ao estresse). A escala consiste de 28 itens, que se distribuem por 14 dimensões que visam avaliar as diferentes formas de como as pessoas respondem ao estresse (CARVER, 1997 *apud* BRASILEIRO; COSTA; CAVALCANTE). As 14 dimensões de enfrentamento avaliadas por esse inventário são: *coping* ativo, planejar, utilizar suporte instrumental, utilizar suporte emocional, religião, reinterpretação positiva, auto-culpabilização, aceitação, expressão de sentimentos, negação, auto-distração, desinvestimento comportamental, uso de substâncias (medicamentos/álcool) e humor (RIBEIRO; RODRIGUES, 2004). O anexo IV apresenta um modelo da Brief COPE e um quadro explicativo sobre os significados das 14 dimensões de enfrentamento avaliadas é apresentado no Anexo V.

e) Escala de *coping* do trabalho docente¹¹ – composta por 25 itens, esta escala avalia que ações são realizadas pelos professores diante de situações estressoras e o quanto elas são efetivas. O Anexo VI apresenta o modelo desta escala.

f) Entrevista semiestruturada com o objetivo de investigar a relação entre as condições de stress e as condições de trabalho. No início da entrevista foi apresentado o resultado individual do participante sobre as escalas de avaliação de estressores, estresse e estratégias de enfrentamento. Em seguida, foi solicitado que eles informassem o que pensavam sobre os resultados apresentados e foram feitas perguntas que abordaram a percepção sobre as mudanças a partir da passagem de CEFET para IFMT; os efeitos dessas mudanças sobre seu trabalho e saúde; as medidas governamentais, institucionais e pessoais que poderiam ser tomadas para melhorar as condições de trabalho dos professores na educação profissional e as expectativas em relação ao futuro profissional. O roteiro da entrevista é apresentado no Anexo VII.

4.5 Procedimento

A pesquisa teve início após recebimento do parecer favorável do Comitê de Ética e autorização da instituição para que os pesquisadores circulassem nas dependências do campus e abordassem os professores. Participaram da pesquisa um total de sete pesquisadores, sendo a

¹¹ Escala de coping do trabalho docente – presente no Questionnaire Taiwanese Primary School Teachers' Stress And Coping Strategies (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou & Chien, 2004, tradução livre autorizada pelo primeiro autor para Kelly Ambrosio Silveira para uso em pesquisa). Autorizado o uso dessa tradução na presente pesquisa por Kelly Ambrosio Silveira

coordenadora do projeto, o pesquisador principal e cinco estudantes do curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Campus Cuiabá.

Os estudantes foram orientados previamente quanto à abordagem dos participantes e aplicação dos instrumentos pela coordenadora do projeto e pelo pesquisador, ambos profissionais com formação em Psicologia com habilitação para manusear instrumentos psicológicos, de acordo com a resolução do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Antes do início da coleta de dados, o pesquisador principal entrou em contato com os chefes de departamento para apresentar a pesquisa e solicitar que fosse enviado um e-mail comunicando os professores sobre a realização da mesma e informando que seriam abordados pelos pesquisadores.

No primeiro contato, os pesquisadores se identificaram aos professores, apresentaram o projeto de pesquisa e verificaram se eles se enquadravam no critério de inclusão. Após resposta afirmativa, foi solicitado aos professores que lessem e assinassem o termo de consentimento livre e esclarecido, cujo modelo encontra-se no Anexo VIII. Após assinatura do termo, foi agendado com os professores dia e hora para aplicação do instrumental (questionário e escalas) que compunham a etapa do Estudo Preliminar. A aplicação foi realizada individualmente nas dependências do IFMT – Cuiabá e o tempo médio de aplicação foi de 30 minutos.

Uma vez realizada a tabulação das escalas e obtidos os resultados dos professores na EVENT, verificou-se um total de 15 professores que obtiveram classificação “médio superior” ou “superior” para estresse laboral, nesse instrumento. Esses 15 professores estavam selecionados para participar da etapa de estudo compreensivo. Desse modo, os professores foram contatados por telefone e convidados a participarem de uma entrevista. Foi agendado com eles local e horário e as entrevistas foram feitas na sala onde realizavam o trabalho administrativo ou na sala dos professores dos respectivos departamentos, com tempo médio de duração de 20 minutos. Desse total, 10 aceitaram participar das entrevistas, que foram gravadas e transcritas para posterior análise.

4.6 Análise dos dados

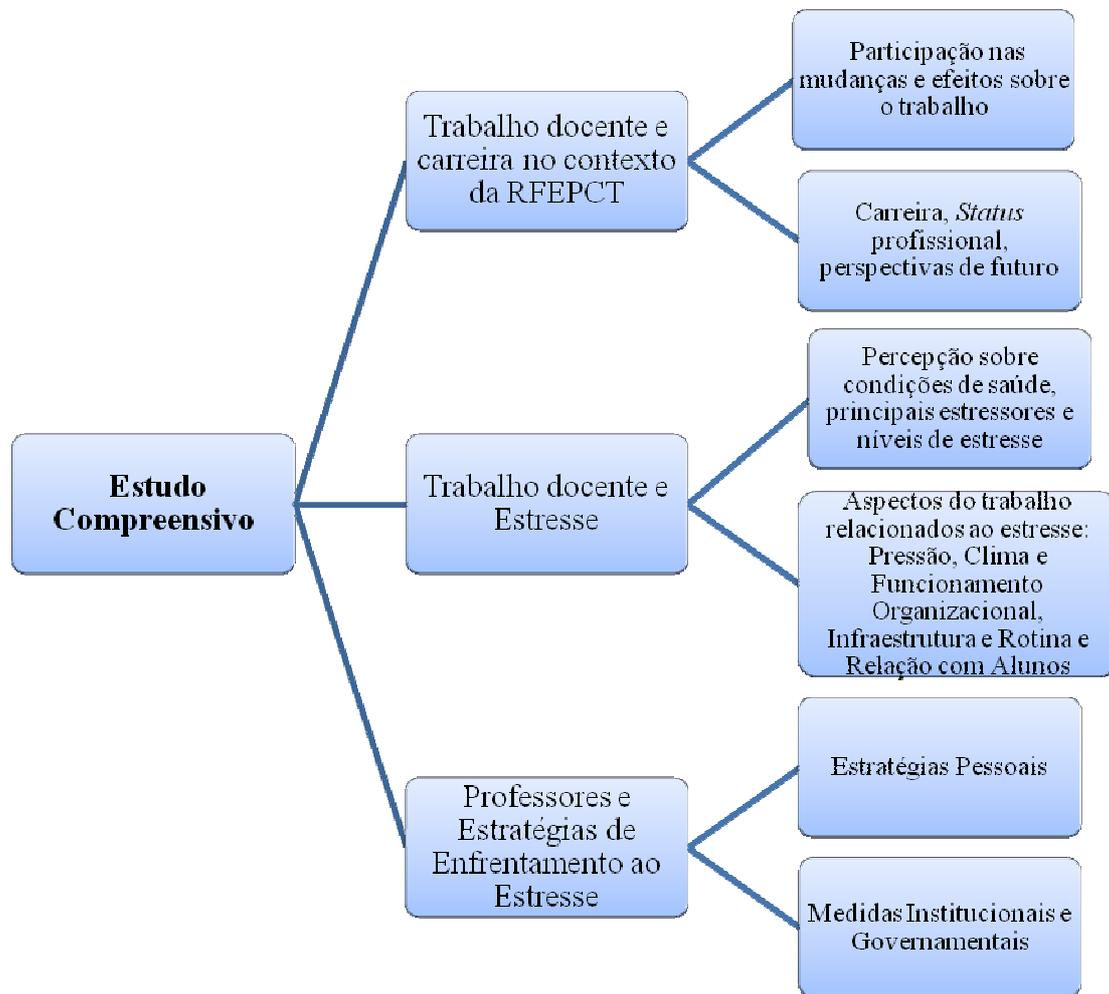
Entretanto, para melhor apreensão do objeto foi utilizado dois tipos de categorias de análise constituindo, conforme Minayo (2007, pp. 178-179), categorias analíticas e categorias empíricas:

Categorias analíticas são as que retêm, historicamente, as relações sociais fundamentais, servindo como guias teóricos e balizas para o conhecimento de um objeto nos seus aspectos gerais. Elas comportam vários graus de generalização e aproximação. Um investigador social não pode dispensar em seus estudos as categorias de elevada abstração e de alto poder explicativo. Categorias empíricas constituem-se em classificações com dupla forma de elaboração: são antes de tudo, expressões classificatórias que os atores sociais de determinada realidade constroem e lhe permitem dar sentido a sua vida, suas relações e suas aspirações. Portanto emanam da realidade. Por outro lado, são elaborações do investigador, é sua sensibilidade e acuidade que lhe permitem compreendê-las e valorizá-las, à medida que vai desvendando a lógica interna do objeto pesquisado e descobre essas expressões, as exploram e sobre elas criam construtos de segunda ordem. Essas categorias são saturadas de sentido e chaves para compreensão teórica da realidade em sua especificidade histórica e em sua diferenciação interna

Os autores Gamboa (1998) e Freitas (1994) destacam a importância de se trabalhar com conceitos e categorias durante o processo de pesquisa. Isto porque o primeiro acesso ao real não é garantia de conhecimento do mesmo. Os dados tirados da realidade material são ainda representações que precisam tornar-se objeto do pensamento. E nesse momento o pesquisador precisará dispor de categorias para poder compreender o objeto estudado.

Os dados dos questionários e escalas foram tabulados em planilha do excel e analisados a partir da estatística descritiva, considerando média e frequência de respostas, gerando tabelas, quadros e gráficos. A partir da leitura das entrevistas e de acordo com os objetivos desta pesquisa, foram construídas as categorias que orientaram a discussão e apresentação dos resultados do estudo compreensivo. A seguir apresenta-se um diagrama com as categorias e subcategorias empíricas utilizadas.

Figura 3. Diagrama das categorias utilizadas no Estudo Compreensivo



Fonte: dados da pesquisa

4.7 Questões Éticas

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do Hospital Universitário Júlio Muller/UFMT, conforme parecer nº 130.930, de 25/10/2012. Foi realizado um relatório individual sigiloso, entregue para cada professor participante da pesquisa sobre seus resultados da avaliação de estresse e modos de enfrentamento. A realização da entrevista que compreendeu a segunda fase foi realizada considerando oferecer risco mínimo e mediante consentimento do participante e depois de informado que seria gravada. O anexo IX apresenta cópia do parecer do CEP.

A seguir serão apresentados e discutidos os resultados conforme delineamento da pesquisa: inicialmente os resultados do estudo preliminar e em seguida do estudo compreensivo.

CAPÍTULO V

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E VULNERABILIDADE AO ESTRESSE

Nesse Capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa a respeito do trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica e suas implicações e relação à vulnerabilidade ao estresse.

O Capítulo está dividido em duas partes, conforme organização metodológica da pesquisa: 1) Inicialmente são apresentados dados do estudo preliminar de caráter exploratório, para descrever as condições de trabalho, os principais estressores, níveis de estresse; 2) em seguida, são apresentados os resultados do estudo compreensivo com professores que apresentaram resultados mais elevados de vulnerabilidade ao estresse, no qual se analisa com mais profundidade, a partir das entrevistas, as relações entre o trabalho e a saúde desses docentes, com foco nos estressores e estratégias de enfrentamento, considerando o contexto das modificações no âmbito do IFMT, devido a mudanças na política de educação profissional.

5.1 Estudo Preliminar

Inicialmente, apresentamos os resultados referentes às condições de trabalho dos professores pesquisados e, em seguida, discutimos todos os itens de forma integrada. As condições de trabalho envolvem os números e tipos de níveis e modalidades de ensino em que os professores lecionam, o grau de satisfação com aspectos físicos, sociais e regulamentos de seu trabalho e avaliação quanto a mudanças nesses aspectos a partir da passagem de CEFET para IFMT.

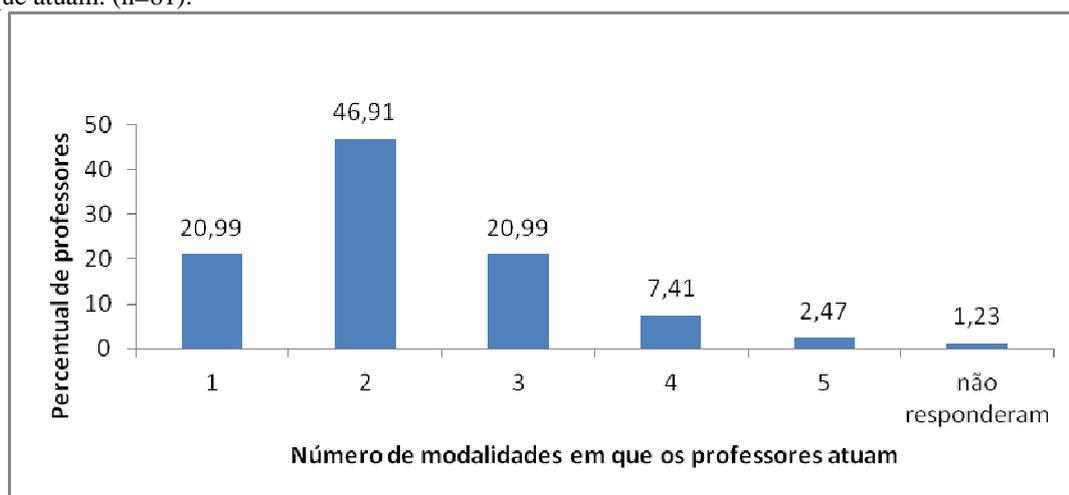
Em relação aos níveis de ensino em que os professores lecionam, foi identificado que a maioria trabalha em mais de um, sendo os mais frequentes o técnico subsequente (60%), médio integrado ao técnico (55%) e superior (55%). Os níveis de ensino com menor índice de atuação dos professores pesquisados foram os de certificação profissional – Certific (9,88%) e pós-graduação (3,7%), conforme podemos observar na Tabela 5.

Tabela 5 – Frequência de atuação quanto a modalidade de ensino. (n=81)

Modalidades de Ensino	frequência	%
Subsequente	49	60.49
Ensino Médio Integrado	45	55.56
Superior	45	55.56
Proeja	26	32.10
Certific	8	9.88
Pós Graduação	3	3.70
Outros	2	2.47

Fonte: dados da pesquisa

Dessa forma, quando se considera o número de níveis e modalidades de ensino em que os professores participantes atuam, verificou-se que a maioria trabalha em dois níveis diferentes. Além disso, aproximadamente 30% dos participantes atuam em três ou mais modalidades de ensino diferentes, conforme se observa no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição de frequência dos professores quanto ao número de modalidades de ensino em que atuam. (n=81).

Legenda: os números 1, 2, 3, 4 e 5 correspondem ao número modalidades de ensino em que os professores participantes responderam que atuam.

Fonte: dados da pesquisa

O caráter híbrido da atuação desses docentes em diversos níveis e modalidades de ensino traz consequências importantes para a identidade profissional desses docentes que são ao mesmo tempo professor da educação básica, de cursos intermediários e de ensino superior. Essa é uma característica própria e atual dos profissionais que lecionam nas instituições ligadas à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, principalmente dos Institutos Federais.

O trabalho nas diferentes modalidades e níveis de ensino torna-se um desafio para esses professores e pode ser fonte de satisfação e de insatisfação, tanto de implicação quanto

de distanciamento com as atividades do trabalho. Tome-se como exemplo um professor que leciona no ensino médio integrado ao técnico regular, cujos discentes são em maioria adolescentes, e também leciona no ensino médio integrado ao técnico na modalidade Proeja (jovens e adultos). Tais níveis apresentam diferenças que exigem do professor adequação tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto nas relações interpessoais.

A esse respeito, vale citar pesquisa realizada por Casseb (2009) com docentes da modalidade Proeja desta mesma instituição cujos resultados apontam para esta necessidade de adequações:

Percebemos, no caso desses professores, que apesar da experiência de ministrarem aulas para os cursos técnicos sequencial, eles tiveram que fazer adequações para as aulas que ministraram para as turmas do PROEJA, assim como também para as avaliações feitas, necessárias, para promoção dos alunos para o próximo semestre letivo ou retenção no mesmo semestre para os que não conseguiram a pontuação mínima necessária (CASSEB, 2009, p.127).

Em outra pesquisa sobre o trabalho docente na modalidade PROEJA, nesta mesma instituição, Marra (2010) apresenta resultados que sinalizam uma dificuldade de os professores pesquisados lecionarem para os alunos do Proeja por apresentarem um perfil diferente daquele com o qual estavam acostumados a trabalhar, que geralmente eram de classes sociais mais abastadas. O autor toma o cuidado de não generalizar esta postura, mas pontua a existência de resistência ao aluno Proeja.

Esse processo não pode ser entendido de forma unilateral, como se o desafio de atuar com essa diversidade de alunos fosse necessariamente ruim. Pelo contrário, apesar das tensões presentes, o trabalho desses docentes pode ser cheio de possibilidades realizadoras e construtivas para eles e seus alunos.

Acerca dessas tensões, sempre marcadas pela contradição presente nesses encontros dos professores com os diferentes sujeitos com quem trabalham, cabe observar o que afirma Teixeira (2007, p.436-437):

Co-habitam os tempos e territórios da aula e da sala de aula sujeitos e grupos com clivagens e posicionamentos sociais diversos, que se diferenciam em suas origens de classe, em seus atributos étnico-raciais e de gerações, em suas faixas etárias, os quais dialogam e se entendem tanto quanto se confrontam na sala de aula, fazendo da aula sempre um risco; dela fazendo harmonia e dissonância.

Somente a partir da vivência concreta dos docentes com a realidade de ensino nas multimodalidades e níveis que será possível atribuírem a ela algum sentido, provavelmente marcado pelas contradições de implicação/desinvestimento, dependendo das condições materiais que configuram esta vivência.

Em relação às atividades realizadas além do ensino, verifica-se que as principais são a pesquisa (35,8%), orientação de trabalhos de conclusão de cursos (30,86%) e funções administrativas (27,16%). Não realizam outras atividades ou não responderam totalizaram 27,16%. Esses dados podem ser vistos mais detalhadamente na Tabela 6 em que são apresentados os percentuais para cada atividade.

Tabela 6 – Atividades realizadas, além de atuarem no ensino. (n=81)

Atividades além do ensino	Frequência	%
Pesquisa	29	35.80
Orientação	25	30.86
Atividade administrativa	22	27.16
Extensão	13	16.05
Outros	13	16.05
Não exercem/não responderam	22	27.16

Fonte: dados da pesquisa

Esses resultados demonstram uma diversificação de atuação desses docentes, assemelhando-se às funções docentes nas universidades. Essa condição reafirma o caráter híbrido do trabalho do professor da educação profissional nos Institutos Federais: coexistem tarefas típicas do professor da educação básica e do professor da educação superior, o que pode ser fonte de realização pessoal e profissional para esses docentes, mas também de provável intensificação de seu trabalho.

Esses dados ajudam a compreender a avaliação positiva que os participantes da pesquisa fizeram sobre trabalhar em níveis e modalidades de ensino diferentes: a atuação diversificada, principalmente no nível superior, permite a eles lidar com conteúdos mais complexos, o que pode ser fonte de satisfação por poder aproveitar os conhecimentos da pós-graduação e poder continuar realizando pesquisa, além de aprofundarem melhor em sua formação específica.

Por outro lado, fica a ressalva das possíveis consequências para a identidade profissional do professor e a possibilidade do surgimento de tensões nas relações interpessoais no momento de definir as atribuições de aulas no nível básico (médio e subsequente) e no nível superior. Corre-se o risco de fragmentação desses docentes em categorias: aqueles que têm titulação dedicam-se ao ensino superior e à pesquisa e os professores sem titulação de mestrado ou doutorado nas áreas básicas, à semelhança do descrito por Lopes (2006) em sua pesquisa com professores da UERJ, na qual ficava nítida a diferença entre os professores com

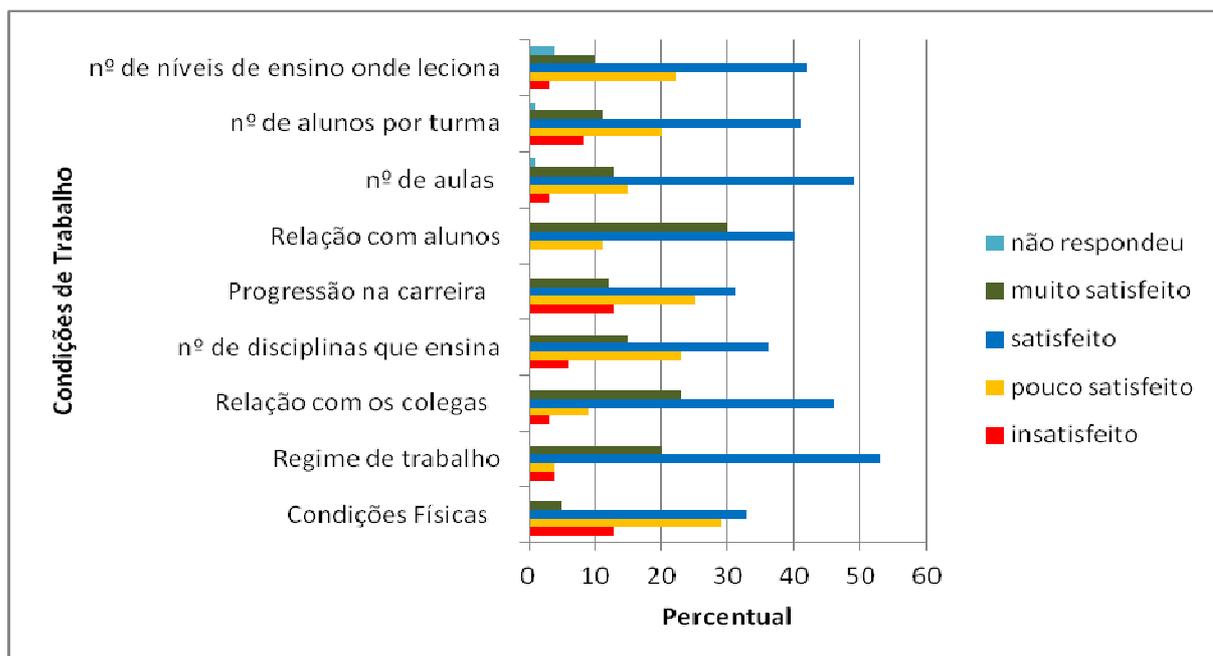
alta produção científica, inclusive com bolsas de incentivo vinculada à produtividade, e os denominados pejorativamente de “baixo clero” que ficavam apenas no ensino de graduação.

As recentes mudanças na carreira docente, em que se cria uma diferença significativa de remuneração entre quem tem título de mestre e doutor e as demais titulações, parecem intensificar esse processo de fragmentação desses profissionais, objetivando o risco de diferenciação entre os que possuem maior grau titulação e os que não a possuem. Ferretti (2010, p. 434) faz referência a este mesmo processo:

Evidentemente, a hierarquização dos docentes segundo sua titulação afetou os interesses criados de professores que, por vários anos, vêm trabalhando na escola. O mal-estar produzido só não foi maior porque a carreira carrou benefícios mesmo para esses professores. Todavia, abriu a possibilidade de surgimento de novos conflitos uma vez que, em relação a ela há posicionamentos valorativos favoráveis e desfavoráveis que produzem avaliações concernentes, por exemplo, à capacidade dos doutores de desenvolverem ensino técnico de qualidade sem ter passado pela experiência da prática que muitos dos antigos professores, ex – alunos da escola, viveram.

Os resultados da satisfação dos professores em relação às suas condições de trabalho parecem confirmar o exposto acima ao indicar a progressão na carreira como um dos itens com maior frequência de respostas para “insatisfeito” ou “pouco satisfeito”, conforme é mostrado no Gráfico 2. Por outro lado, apenas as condições físicas e o número de disciplinas também apresentaram resultados maiores de insatisfação. Em relação aos outros itens, a maioria dos docentes mostrou satisfação. Dentre esses, os de maior frequência foram a relação com os alunos, relação com colegas, regime de trabalho e o número de aulas atribuídas.

Gráfico 2 – Grau de satisfação em relação às condições de trabalho. (n=81)



Fonte: dados da pesquisa

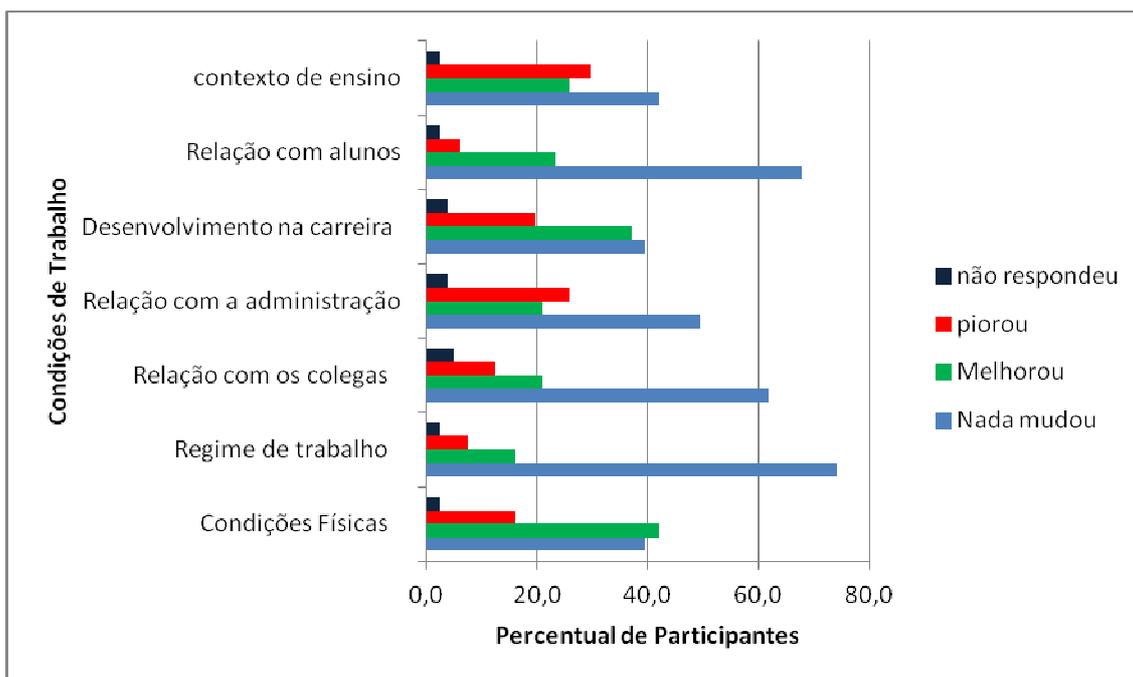
Existe apenas uma pequena diferença entre o número dos que se consideram satisfeitos e os que se consideram insatisfeitos em relação às condições físicas do trabalho. É provável que esta divergência de perspectivas sobre as condições físicas do trabalho esteja relacionada ao fato de a instituição ter aumentado seu número de cursos, demandando mais estrutura física que a realmente adquirida. Dessa forma, apesar de ter havido algumas mudanças estruturais, alguns professores ainda parecem avaliar como insuficientes. Essa discussão será retomada quando forem apresentados os resultados sobre os principais estressores. O mesmo processo é indicado pelo dossiê elaborado pelo Andes sobre o processo de expansão das universidades federais, no qual os recursos são insuficientes para atender às necessidades geradas pela expansão (ANDES, 2013).

Considerando esse contexto de mudanças institucionais, indicado acima, foi solicitado aos professores que avaliassem suas condições de trabalho após a transformação institucional de CEFET para IFMT, considerando contexto de ensino, relação com alunos, colegas e chefia, carreira e condições físicas.

Os resultados indicam que para a maioria dos docentes não houve mudanças nesses aspectos. Porém, observa-se certa variação, indicando divergências de perspectiva, conforme pode ser observado no Gráfico 3. Por exemplo, em relação às condições físicas, 39,5% responderam que nada mudou enquanto 42% afirmam que melhorou. Sobre a relação com a administração, apesar de quase metade dos sujeitos informar que nada mudou (49,4%), há

pequena diferença entre quem afirma que melhorou (21%) e quem afirma que piorou (25,9%); em relação ao desenvolvimento na carreira, houve pouca diferença entre quem acredita que nada mudou (39,5%) e quem afirma que melhorou (37%); já sobre o contexto de ensino, 25,9% acredita que melhorou e 29,6 % acredita que piorou.

Gráfico 3 – Avaliação das condições de trabalho considerando mudança de CEFET para IFMT. (n=81)



Fonte: dados da pesquisa

Considerando a frequência de respostas de “nada mudou”, pode-se concluir que a maioria dos docentes avalia não ter havido mudanças na relação com alunos, com colegas e no regime de trabalho; já o contexto de ensino, desenvolvimento na carreira e condições físicas apresentam uma frequência maior de percepções sobre mudanças.

É provável que essas diferenças de percepção sobre mudanças ocorridas na instituição a partir da passagem de CEFETMT para IFMT estejam relacionadas ao fato de o período de CEFET já representar um conjunto de mudanças na educação profissional de modo que a criação dos Institutos Federais seja apenas uma intensificação dessas condições.

Referindo-se ao processo de transição de CEFETMT para IFMT, Casseb (2009) pondera:

O Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MT, até o final do ano letivo de 2008, possuía as seguintes modalidades de ensino: 03 (três) modalidade de Nível Médio e 03 (três) e de Nível Superior, permanecendo até o primeiro semestre de

2009, já como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IF-MT, *campus* Octayde Jorge da Silva. (CASSEB, 2009, p.44-45).

Dessa forma, é importante considerar que a existência de diferentes modalidades e níveis de ensino já no período em que a instituição funcionava como CEFETMT indique por que a maioria dos professores não tenha apresentado a percepção de mudanças nas relações com alunos, colegas e no regime de trabalho.

As respostas à **escala de avaliação dos estressores no trabalho docente** envolvia uma variação entre nada estressante (1), um pouco estressante (2), razoavelmente estressante (3), muito estressante (4) ou extremamente estressante (5). Como a pontuação para os fatores estressores pode variar de 1 a 5, considerou-se que os fatores com pontuação maior ou igual a 3 sejam os mais representativos enquanto estressores. Dessa forma, os principais estressores apontados pelos participantes foram relacionados às relações sociais na escola: *falta de motivação dos alunos, problemas comportamentais dos alunos, estilo de gerenciamento dos superiores*; aspectos políticos e estruturais também aparecerem como estressores: *mudanças constantes nas políticas educacionais e poucos recursos para o trabalho*.

Se considerarmos os elementos que apresentaram pontuação menor que 2 como indicativos de não serem avaliados como estressores podemos ter: *Envolvimento em atividades, como pesquisa extra e seminários para formação continuada, Auxiliar alunos em atividades extras, Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais, Alunos com necessidades educativas especiais na classe*.

A tabela 7, abaixo, apresenta a frequência de respostas sobre a avaliação dos estressores e a média das pontuações na Escala de Identificação de Estressores no Trabalho Docente.

Tabela 7 – Média e frequência da Lista de Indicadores de Estresse no Trabalho Docente. (n=81)

Estressores	nada	um pouco/ razoavelmente	muito/ extremamente	média
Falta de recursos suficientes para o ensino	6	34	41	3.43
Falta de motivação dos alunos	4	38	39	3.38
Mudanças constantes nas políticas educacionais	10	34	36	3.25
Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	8	33	40	3.23
Problemas comportamentais dos alunos	8	36	37	3.20
Poucos recursos para o trabalho	6	40	34	3.15
Estilo de gerenciamento dos superiores	6	46	29	3.10
Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor	14	35	30	2.93
Grande quantidade de alunos na classe	32	23	24	2.44
Trabalhar com conteúdos em classe não ligados à sua expectativa, ao seu preparo técnico ou habilidade	28	34	19	2.40

Trabalho administrativo adicional	24	44	12	2.31
Excesso de conteúdo a ser lecionado	24	43	13	2.28
Comunicação com pais	39	25	16	2.10
Competição entre colegas de trabalho	40	27	14	2.04
Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas	42	25	14	2.02
Envolvimento em atividades, como pesquisa extra e formação continuada	38	31	11	1.99
Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais	44	27	8	1.77
Alunos com necessidades educacionais especiais	49	17	13	1.74
Auxiliar alunos em atividades extras	47	25	5	1.63
Pouco tempo de intervalo	46	31	3	1.63

Fonte: dados da pesquisa. Obs.: os itens em negrito são os avaliados como mais estressores.

É importante destacar que três itens apontados como mais estressores foram *falta de recursos para o ensino* (m= 3,43), *falta de motivação dos alunos* (m=3,38) e *mudanças constantes nas políticas educacionais* (m=3,25). Em relação às políticas educacionais, esses resultados se assemelham aos descritos por Kyriacou e Chien (2004).

Os resultados referentes aos estressores no trabalho docente dos professores pesquisados indicaram algumas contradições importantes: se por um lado a relação com alunos foi avaliada pelos docentes como muito satisfatória, tendo inclusive melhorado na passagem de CEFET para IFMT, parte dos estressores indicados pelos participantes dizem respeito à relação com alunos.

De certa forma, esse dado corrobora o que foi discutido acerca da centralidade das interações humanas no trabalho docente (TARDIF E LESSARD, 2012), acerca da carga afetiva que esse trabalho envolve (CODO, 2006), das tensões que podem existir em função dessas relações (TEIXEIRA, 2007). São os imprevistos, o aspecto não controlado e informal do trabalho docente nas relações no contexto escolar, que fazem com que o aluno seja para o professor tanto fonte de prazer quanto de tensões, o que representa a própria contradição da condição humana na relação com a existência (CODO, 2006; TARDIF; LESSARD, 2012).

Acerca desse resultado, é importante também destacar o que escreveu Neves e Seligman-Silva (2006, p.72):

A dimensão do prazer é facilmente evocada, sobretudo, como dissemos anteriormente, na relação afetiva que estabelecem com os alunos, e no fato de perceberem os resultados de seu trabalho. Remetem-se, assim, principalmente, à dimensão afetiva existente na relação educativa, o que não deixa de configurar atitude paradoxal, em que amor e saturação emocional em relação aos alunos se impõem simultaneamente e sob conflito.

Na avaliação dos níveis de estresse pela EVENT, como pode ser visto no Gráfico 4, os resultados indicam que a maioria dos participantes apresentou nível inferior ou médio inferior de estresse (57%). Apenas um total de 19% apresentou níveis considerados acima da média (médio superior ou superior). Os participantes apresentaram uma média de 28,4 pontos para estresse geral com desvio padrão de 11,7 pontos. Já no estudo original da escala essa média para a categoria em que se enquadram professores foi de 38,9 pontos com desvio padrão de 11,47. Esse resultado sinaliza que, de modo geral, os professores estudados apresentam poucos estressores relacionados ao trabalho.

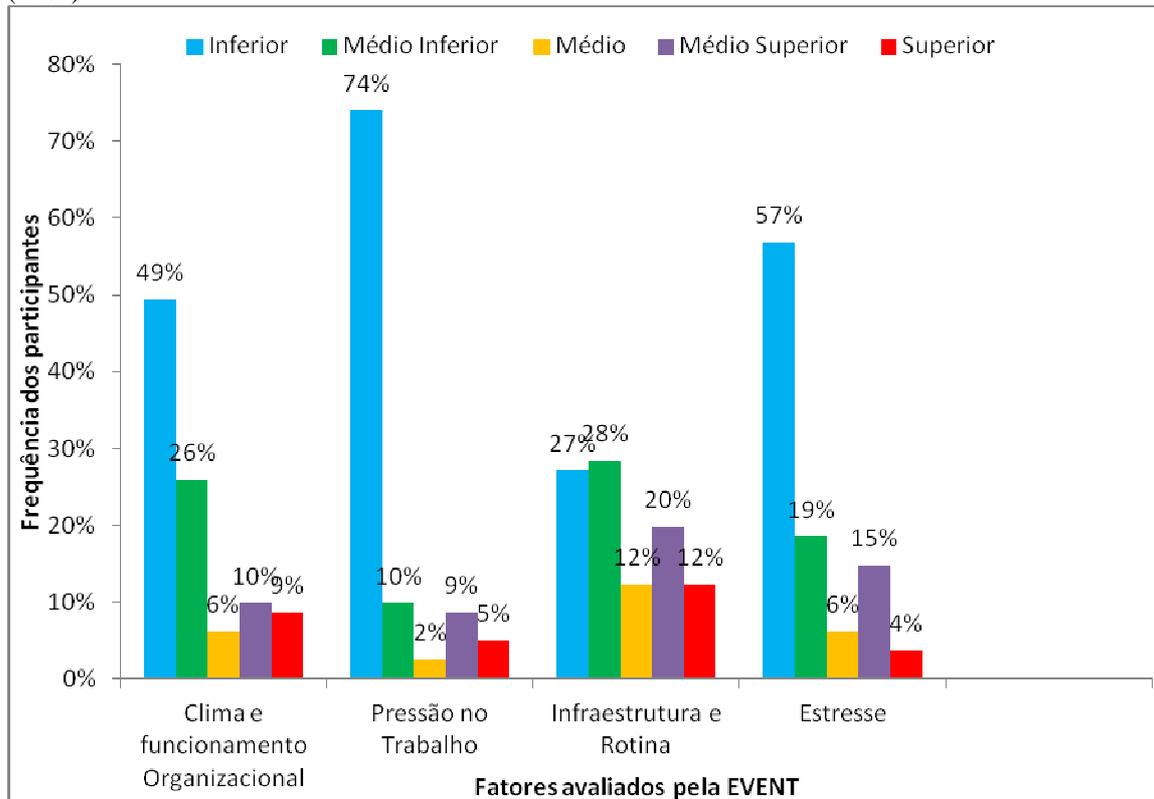
A média encontrada para o Fator 1, Clima e Funcionamento Organizacional, foi de 11,84 com desvio padrão de 5,55. A média no estudo original da EVENT, para o mesmo Fator, no grupo de profissões relativo a docentes, foi 15,52. (SISTO, BAPTISTA, NORONHA & SANTOS, 2007). Esse resultado demonstra que os professores do estudo preliminar relataram poucos estressores para clima e funcionamento organizacional.

Em relação ao Fator 2, Pressão no Trabalho, a média encontrada foi de 9,02 com desvio padrão de 5,36. No estudo da EVENT esses valores para média e desvio-padrão são de 14,79 e 4,81, respectivamente. Esses resultados apontam que a pressão no trabalho também não é muito representativa fonte de estressores para esta amostra.

Para o Fator 3, Infra-estrutura e Rotina, a média encontrada foi de 7,52 com desvio padrão de 3,5. No estudo da EVENT, a média corresponde a 8,02 e desvio padrão de 4,81. Esse dado aponta para a Infraestrutura e Rotina como o fator de trabalho que representa maior vulnerabilidade ao estresse para esses professores.

Esses dados são coerentes com a avaliação feitas pelos professores acerca da satisfação com as condições de trabalho na qual as questões de estrutura física provocou mais insatisfação entre os docentes que as demais condições de trabalho. A falta de recursos para o ensino, conforme apontado anteriormente, na discussão sobre os estressores, também se relaciona com maior vulnerabilidade ao estresse relacionada à infraestrutura e rotina.

Gráfico 4 – Distribuição de frequência dos professores quanto à classificação nos fatores avaliados pela EVENT (n=81)



Fonte: dados da pesquisa

Quando comparados os resultados dos participantes em relação ao gênero, observa-se que as mulheres apresentaram maior média em todos os fatores, conforme vemos na Tabela 8, confirmando resultados semelhantes descritos na literatura.

Tabela 8 – Média e desvio padrão dos fatores da EVENT segundo o gênero. (n=81)

Fator	mulheres		homens	
	média	desvio-padrão	média	desvio-padrão
Clima e Funcionamento Organizacional	12.58	4.49	11.55	6.00
Pressão no Trabalho	11.62	5.28	7.82	5.05
Infraestrutura e Rotina	8.69	2.78	7.04	3.55
Vulnerabilidade ao Estresse	32.88	10.15	26.40	11.81

Fonte: dados da pesquisa

Tais resultados indicam existir diferenças quanto a níveis de estresse entre os gêneros sendo que as mulheres mostram-se mais vulneráveis que os homens. Uma maior vulnerabilidade ao estresse entre as mulheres foi descrita por Gomes *et al.* (2010). Porém esses dados se diferenciam dos encontrados por Oswaldo (2009), que não encontrou diferenças significativas entre homens e mulheres trabalhadores na educação no que diz respeito ao estresse no trabalho, avaliado também pela EVENT.

De modo geral, os resultados desta pesquisa se diferenciam do que constata Oswaldo (2009) ao verificar que, na área educacional, os principais eventos estressores estão associados ao clima e funcionamento organizacional, já que entre os professores desse estudo a infraestrutura e rotina aparecem como mais relacionados ao estresse.

Porém, quando analisamos apenas os dados dos professores com sinais significativos de estresse (19% dos participantes da pesquisa), o resultado se modifica aproximando-se do que constata Oswaldo (2009): Clima e funcionamento organizacional é o elemento mais representativo de vulnerabilidade ao estresse, seguindo de Infraestrutura e Rotina e, por último, Pressão no Trabalho.

A seguir são descritas e analisadas as entrevistas realizadas com os professores que apresentaram resultados expressivos de estresse. O objetivo da segunda etapa da pesquisa é aprofundar a compreensão sobre informações obtidas pelo questionário e escalas, buscando identificar a percepção dos docentes sobre as relações entre a dinâmica de seu trabalho e suas condições mal estar docente.

5.2 Estudo Compreensivo

A partir dos resultados apontados no estudo anterior, esta etapa da pesquisa pretende compreender de forma mais aprofundada a dinâmica do trabalho dos docentes entrevistados, as condições de estresse e as estratégias de enfrentamento. Conforme descrito na metodologia, para esta etapa foram selecionados os sujeitos que se enquadraram nos níveis “médio superior” ou “superior” de estresse, conforme avaliado pela escala EVENT. Dentre os 15 professores incluídos nesse critério, 10 aceitaram participar de uma entrevista cujos resultados são apresentados conforme a seguinte organização de categorias: 1) Trabalho Docente e Carreira no contexto da RFEPCT; 2) Relações entre Trabalho e Saúde; 3) Os professores e estratégias de enfrentamento ao estresse.

5.2.1 Trabalho Docente e Carreira no contexto da RFEPCT

Nesse item buscou-se investigar de que forma os entrevistados percebem o processo de mudanças pelo qual a instituição vem passando, a partir da criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e os efeitos sobre seu trabalho, carreira e *status* profissional. Nesse sentido, destacam-se os temas relacionados às mudanças em si, a participação dos docentes nesse processo, implicações sobre o *status* profissional, além das

perspectivas e satisfação com a carreira docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT).

Em relação às **mudanças institucionais** a partir de sua integração à RFEPC, compondo o IFMT, os docentes destacaram avanços e dificuldades. Os principais avanços são relacionados ao crescimento da oferta de cursos em diversos níveis e modalidades, proporcionando qualificação dos trabalhadores e desenvolvimento social na área científica e tecnológica.

Olha...favoráveis, com a abertura de vagas, eu acho que seria dar mais oportunidades a mais pessoas, mais pessoas poderiam entrar dentro dessa escola. (P4)

Aspectos favoráveis eu já citei, que é a oportunidade, quer dizer, ampliar a oferta de novos cursos significa que, né? Os nossos alunos, que até aqueles que já são adultos que, às vezes, deixaram por problemas técnicos é... teve essa oportunidade...(P8)

Olha, aspectos favoráveis que a gente pode ver...principalmente para as pessoas que estão entrando... elas vão ter que ter uma formação boa...(P10)

Um fator que eu vejo favorável e claro que de certa forma isso também está contribuindo pro desenvolvimento científico e tecnológico da sociedade. (P1)

O fortalecimento das Instituições Federais de Educação Profissional a partir da ampliação do número de *campi*, abrangência de sua esfera de atuação, incluindo o processo de interiorização, foi também um dos aspectos apontados.

Então, eu acho que, assim, a instituição ela é mais forte, tá muito mais abrangente. Porque se ela fosse abrangente tanto quanto deveria ser, o nome, na ocasião, deveria ser muito mais famoso do que foi né?!. Então, assim, essa penetrabilidade em diversos setores, inclusive nas camadas mais modestas da população, dão respaldo muito maior. Então, eu acho que hoje é um nome forte quando você fala Instituto Federal de Mato Grosso. Na verdade, aqui em Cuiabá quando você fala Escola Técnica já traz toda uma tradição né? O CEFET também, apesar de ter sido um nome de pouco tempo, também é um nome muito forte. (P3)

O crescimento do número de cursos, criação de cursos superiores e a possibilidade de oferta de mestrados e doutorados, além de continuar oferecendo formação técnica de nível médio, são outros aspectos destacados pelos participantes.

[quando formou] só tinha uma faculdade federal, aliás, na época que eu fiz nem sequer privada tinha [na área de engenharia], hoje já tem algumas privadas que ofertam aqui em Cuiabá ou até em cidades outras de Mato Grosso, mas quando o Instituto oferta, isso... significa dar mais oportunidade, principalmente aos alunos que não podem pagar uma escola, então eu acho super positivo. É... acho que tem que cumprir mesmo 50% pro ensino médio, né? E o restante, principalmente, eu

acho que aqui a gente tá devendo, pra sociedade, as licenciatura, que a gente ficou primeiro nas engenharias, mas a gente pode e deve ofertar. (P8)

Favorável foi à parte de criação dos cursos superiores, que foi interessante. IFMT com isso vai poder abrir seu próprio mestrado, futuramente seu próprio doutorado pra capacitar seus próprios professores, né? (P6)

Dessa forma, a expansão gera, conseqüentemente, a necessidade de contratação de mais professores e técnicos, o que permite o fortalecimento do quadro de pessoal na instituição.

E... essa renovação mesmo de trazer profissionais novos, né? Que tão chegando aí com titularidade, né? Que vai também ajudar nesse ensino-aprendizagem. (P6)

os favoráveis é a oportunidade, a oportunidade que várias pessoa tem de cursar e favoráveis também pelo número de profissionais que entram aqui, então pro aluno e pro professor também, pro profissional administrativo que vai precisar de mais pessoas, então eu acho que... se você tá dando oportunidade pras pessoas trabalharem. (P1)

Dentre os aspectos apontados, a questão da infraestrutura e do quadro de servidores assume uma dimensão contraditória no discurso dos docentes: se por um lado é comemorada a contratação de mais pessoas e ampliação da estrutura física, esses elementos são considerados também entraves por não serem suficientes.

Então, você abre o número de vaga pro aluno, mas você não tem estrutura pra receber esse aluno e aí não tem o corpo docente pra trabalhar com esse aluno e aí o trabalho fica na contra mão. Primeiro você abre uma turma, deixa essa turma, às vezes, sem sala, como acontece aqui, às vezes nós ficamos aí pelos corredores procurando sala de aula, calouros então é uma situação super desagradável... (P1, grifo nosso)

E as condições que ficaram um pouco mais precárias, tem que estar brigando... questão mesmo de... coisas simples, né? Um ar condicionado na sala, uma proteção pra incidência de raios solares, né? Um pincel ou um apagador, né? Então, assim, a gente... coisas simples, as vezes, que é um pouco burocrático, né? De você conseguir... Mas entendo também que a instituição está passando por esta mudança, né? Mas é que me pegou, vamos dizer, de cheio, porque eu já estava vindo dessa reestrutura, também, né? Eu fui pega um pouco de surpresa, vamos dizer assim, né? (P7)

Nas falas de alguns professores destaca-se a percepção da rapidez na forma como as mudanças foram ocorrendo na instituição, no que diz respeito à criação de cursos, o que dificultou no planejamento da estrutura física necessária e do quantitativo de docentes para atender o aumento da demanda sem sobrecarregar esses profissionais.

Eu acho que a escola cresceu sem estar preparada pra crescer e isso termina deixando todo mundo sobrecarregado. É como se a escola cresceu no papel e a gente não tinha estrutura pra aguentar esse crescimento, a gente passa por isso hoje aqui. [...]A gente tem várias turmas e vários cursos, aí o governo vai criando vários programas, **a reitoria às vezes assume vários programas e quer que tenha cursos dentro do departamento e a gente tá com dificuldade de organizar até os que estão aqui, que nós estamos com situações de até faltar sala de aula para as turmas e eles querendo mais turmas** só chegam e falam: Olha, tem que abrir tal curso, aí chega aqui fica esse um monte de confusão em que você tem que tentar se virar pra assumir mais turmas, de ter pouco professor, de ter vários professor que entram em licença médica e aí os colegas tem que absorver, do professor ter que se qualificar pra ter um salario melhor e com ele isso também se ausenta do trabalho e fica por conta de quem tá aqui. Então eu considero um contexto bem complexo, mas que a gente cresceu sem ter capacidade pra se organizar, isso hoje né? Eu não sei como é que vai ser mais pra frente. (P5, grifo nosso)

os aspectos favoráveis é que tem que acontecer as mudanças, mas não dessa forma que está sendo feito, tão rápida que até o aluno sente, até o aluno sente. (P9)

A fala P5 indica que a expansão envolve não apenas a oferta de curso regulares, mas de programas especiais criados pelo governo federal para qualificação profissional tais como Mulheres Mil, Pronatec, Certific. Porém, não parece haver uma ampliação proporcional do número de servidores para dar conta desse crescente número de cursos nem houve capacitação para lidar com a pressão gerada pela diversificação de funções acumuladas pelos docentes.

É...eu acho que encontra pessoas despreparadas pra assumir tantas funções ao mesmo tempo, porque cresceu e não planejou inclusive o número de pessoas pra crescer, eu acho isso ruim, cresceu e a estrutura física permanece do mesmo tamanho. O governo implantou mil e um programas, cresceu, preparou as pessoas pra receberem esses programas? Não. (P5)

Nas falas abaixo, os professores indicam esse crescimento de cursos e diversificação de modalidades de ensino como uma das vantagens da expansão, tanto para os alunos quanto para docentes, mas que por outro lado é necessário que a instituição realize um planejamento para que possa realizar as mudanças necessárias, em termos de estrutura física e de pessoal, para que possa dar conta do aumento das demandas:

o que eu vejo é o problema de gestão, é você não preparar... não é... é a organização pública aí que... que comete as melh... as piores faltas, né? Agora de oferecer ensino em todas as modalidades já que aqui, por exemplo, há projetos aí de abrir curso de mestrado aqui, por quê? Porque é um corpo docente de doutores aqui suficiente pra oferecer um curso, agora qual é o que... além do grupo de professores daqui já do instituto, o que mais o departamento lá da pós-graduação precisa pra oferecer esse curso? Quer dizer, apoio de infraestrutura! Quer dizer, como que esses alunos vão ser recebidos? Apoio de infraestrutura na biblioteca, os laboratórios das áreas que vão usar laboratórios e o espaço físico mesmo pro aluno... (P1)

Estas respostas ajudam a compreender a ambivalência que o aumento de níveis de ensino e infraestrutura assume nas falas dos professores aos questionários do estudo preliminar: ao mesmo tempo em que se apresentam como estressores e desafios aos professores, são fonte de satisfação e oportunidades de crescimento da instituição, necessitando apenas de mais planejamento e tempo hábil para processar as mudanças.

Quando se analisa em uma dimensão social mais ampla, percebe-se que tal expansão se insere em uma dimensão contraditória em que poderá servir tanto a uma educação libertadora e de qualidade para a classe trabalhadora, quanto para a subsunção desse sistema de ensino aos interesses do mercado. Assim, encontram-se discursos que parecem se aproximar de uma perspectiva educacional voltada para o atendimento às demandas do mercado de trabalho, como nas falas abaixo:

Você vê que hoje em dia o número de cursos, o número de cursos aumentou dentro da instituição, muitos cursos. faz o projeto né?! Esse projeto, no campus faz o levantamento, só que nesse levantamento detecta: há possibilidade, há precisão do mercado? Há! A instituição tá preparada pra isso? Não está. (P9)

A discussão, a discussão, assim, não perpassa pelo campo ideológico, não perpassa pelo campo das idéias, ela é uma discussão prática. Olha o mercado tá querendo esse profissional, vamos montar um curso pra esse profissional. [...] Então, eu acho que, assim, a instituição ela é mais forte, tá muito mais abrangente. Então, assim, essa penetrabilidade em diversos setores, inclusive nas camadas mais modestas da população, dão respaldo muito maior. Então, eu acho que hoje é um nome forte quando você fala Instituto federal de Mato Grosso. [...] no que tange a ensino pra mim foi tranquilo, mas no que tange a como a coisa é concebida, criação de cursos, atendimento a mercado, isso pra mim foi muito difícil, ainda é muito difícil. (P3)

Outras falas apresentam uma perspectiva crítica desta tendência, destacando o aspecto ideológico da definição dos cursos e o quanto o Sistema S¹² se beneficiou também com as recentes políticas de educação profissional, especificamente o Pronatec, em detrimento dos Institutos Federais.

Então eu acho que ele teria que retomar, ver onde que tá as deficiências e também tá dando muito apoio àquela... ao sistema de qualificação profissional, né? Que são sistema S, né? Que é onde houve um aporte imenso de recurso, então assim, a gente percebe que tá um pouco renegado (P7)

Desta forma, ao se situar a Educação Profissional como um território em disputa, enfatiza-se as mesmas contradições apontadas nas falas acima: oferecer uma educação para formação de mão-de-obra ao mercado de trabalho estritamente ou uma educação integral que

¹² Sobre Sistema S, ver nota da página 37.

permita mais que isso, oferecer uma formação com possibilidades emancipatórias. Estas duas perspectivas coexistem e somente a partir da práxis desses profissionais, como um movimento coletivo de produção da missão institucional, será possível descobrir que rumos serão dados à formação profissional (KUENZER; CALDAS, 2009).

É dentro do embate destacado acima sobre os rumos da educação profissional que se torna imprescindível a **participação nos processos de mudanças institucionais** por parte dos servidores. A participação nas tomadas de decisões e rumos institucionais contribui para construção de relações democráticas e evita o processo de alienação desses trabalhadores à medida que passam a ter possibilidade de controle (mesmo que parcial) sobre o processo de trabalho (CODO, 2006). Sobre esse tópico, foram encontradas diferentes respostas: aqueles que se sentiram participantes (3 entrevistados), e aqueles que afirmaram não se sentiram participantes (7 entrevistados).

Eu sinto por mim, eu acho que eu sou parte dessa instituição. Eu costumo dizer: “eu não entrei pela janela, eu entrei pela porta...” Me sinto muito à vontade! Já passei por gestor da qual eu apoiei para estar lá, outros que não... Mas eu nunca tive nenhum constran...[constrangimento?] [...]

Historicamente eu falo assim, ter participado das transições é um privilégio, ainda que as coisas aconteçam tão rapidamente que a gente vivencia e não tem a percepção, às vezes quando você distancia assim, num momento de férias, num período de licença é que você tem essa consciência de quão é intensa mudança. (P8)

Sim, eu estou em várias comissões, né? E eu vejo que é lento, que apesar de tudo a gente faz e tal mas tem um ou outro que não participa quando você coloca aquele período para que a participação dele seja ativa e aí a gente não tem a resposta a gente vai lá e toma a decisão na comissão, por que... essa comissão está representando aquela pessoa e se ele não é convocado ele não vai, entendeu, ele não vai...agora quando é dispensado de atividade para ir , aí é pior porque vai uma quantia pequena...então é melhor ficar com ele na sala de aula, não mexer no sistema que está [...] . então eu vejo assim, que quando a comissão toma a decisão, a coisa vai pra frente, mas aí, depois que já está lá para funcionar, que aquela pessoa que não participou, ela vai é.. ela vai ter negativismo, ou seja, ela vai sofrer alguma atitude posterior diante daquela lei que foi criada e com a qual ela se negou a participar e que agora ela está sofrendo em relação a ela, aí ela se sente..por que, porque é ela que está sentindo aquilo, foi pra ela a direção que foi tomada..entendeu? aí é que pode ter melhoras por que ele pode chegar, correr atrás, influir em alguma coisa que pode melhorar...isso no período que pode se pode reestruturar..se não, dançou...(P10)

Olha, eu me sinto! Desde a escolha eu acho que você faz, desde a postura que você tem quando vai escolher um gestor, você está definindo de certa forma e isso... mas eu acho também que poderia ser mais ativo, não me vejo tão ativa também pra essa... pra construção dessa nova, é... dessa nova instituição, dessa nova identidade, né, como você falou... mas eu, é... como eu não estou a muito tempo na instituição, eu faço parte também dessa, da construção desse novo espaço, desse novo ambiente, sei lá... então, indiretamente com a... você falou mais é de... da construção dos documentos, né? Como algumas, por exemplo, as pessoas tem se queixado muito, mas não temos uma regulamentação interna aqui. É, eu me vejo empenhada nisso

até porque na semana pedagógica que eles apresentaram lá eu já enviei sugestões por e-mail que eles deixaram, talvez, eu acho, que de forma não tão efetiva...(P1)

A fala de P1 indica que existem canais de participação indireta, como por exemplo o e-mail para envio de sugestões, talvez por isso sinalize que sua participação também ocorra de modo indireto. A agilidade e facilidade de transmissão de ideias por meio do e-mail pode ser útil, mas se for utilizado como único recurso de participação pode fazer com que se perca a riqueza do debate de ideias e cerceia os participantes da decisão final .

Os sujeitos P8 e P10 foram os únicos que sinalizaram participar mais diretamente dos processos decisórios relacionados às recentes mudanças institucionais. Na fala de P8 fica destacado o espaço conquistado pelo seu tempo na instituição e na fala de P10 surgem dois aspectos importantes: acúmulo de funções por participar de várias comissões e atribuição da não participação à recusa dos próprios professores. Assim, quando os professores não participam das comissões ou não mandam suas sugestões, a decisão é tomada pela comissão, sendo que somente depois disso os pontos polêmicos são questionados.

Dessa forma, é preciso questionar o sentido desta não participação: seria desistência ou um processo de resistência? As falas abaixo sinalizam para a possibilidade de mais de uma resposta para esta questão:

Não. Infelizmente não...[...] Porque se eu sou individualista, eu não posso culpar os outros na situação... várias vezes que eu sou convidado a participar de alguma coisa, a minha primeira resposta é não! Aquilo que se não foi eu que tiver determinando, que não sou eu que estou coordenando, se não sou eu que estou à frente, a primeira resposta é não! [...] então, tem muita coisa na instituição que só teria uma salvação que é essa turma nova, se conseguir fazer com imparcialidade... mas, você já ouviu falar da história do PM, que a turma diz: “Ah, não tem PM honesto” ? [...] o policial só tem amigo, o policial... a própria sociedade discrimina, e por quê discrimina? Tem mil erros, mil situações, mas só pra focar com relação à escola, existe desse jeito, você não confia! **Você só pode confiar em um determinado “x” de pessoas, como é que vai pra frente enquanto classe? E aqui dentro, cara... não sei se é diferente não... (P2)**

A fala de P2 parece indicar uma recusa deliberada em participar, um desinteresse, conforme apontado por P10. Porém, logo abaixo, parece haver uma sinalização de descrença na efetividade desta participação: a desconfiança nos outros colegas parece leva-lo a preferir não se envolver na tarefa que seria coletiva. P2 também aponta para a possibilidade de mudanças serem implementadas pelos que estão chegando à instituição, mas não demonstra muita confiança de que isso possa ocorrer. Entende-se que esse não seja um fato isolado, mas resultado do modo como as relações sociais vão se estabelecendo no contexto do trabalho na

sociedade capitalista: individualismo, competitividade e ausência de projetos coletivos construídos pelos próprios trabalhadores.

Assim como na organização política da democracia representativa brasileira, o processo decisório no âmbito do IFMT parece ser mediado por estruturas burocráticas que concentram maior poder de decisão em poucas pessoas, o que gera dúvidas sobre a efetividade de sua colaboração, conforme apontado nas falas abaixo:

Sempre por último, nós sempre somos os últimos a estar participando. Em primeiro momento quem são os participantes? São a classe mais alta! O gestor, né? É... os supervisores, ou seja, o supervisor... ou seja, os gerentes dos departamento que participam em primeiro momento de tudo isso aí, as... quando eles fazem uma reunião com cada departamento, aí sim! Aí nós somos ouvido, nós damos a nossa opinião e às vezes não acontece isso. [...] Como que gente... gente sente angustiado às vezes, porque às vezes só vem de cima pra baixo, e não são ouvido o pessoal aqui de baixo. Quando assusta... Não, já foi decidido é isso que vozes vão ter que fazer! Pronto! E isso aí, que quê é isso aí? Aí depois você vai querer questionar, como que você vai querer questionar? É porque isso daí tinha que ter sido implantado ontem! Às vezes eles vêm com essa decisão pra nós, né? Nós não somos ouvido, porque eles já decidiram, eles que participaram, e tem que ser dessa forma, daquela maneira que foi pensado... então não tem como você...(P9)

De jeito nenhum, de jeito nenhum... [...] Eles na verdade, eles fazem, eles tão fazendo o plano, provavelmente eles vão fazer, entregar quase pronto né? Pra gente dar uma pequena lida e dar uma contribuição, é assim que eles fazem, procuram fazer sempre. (P6)

É sempre assim que é feito. Não é feito assim uma coisa mais discutida. Ah é que nem livro o problema...a biblioteca tá lá, ah eu preciso de livro, eu preciso de livro na biblioteca, chegou uma verba pra biblioteca pra comprar livro. Beleza, vamos fazer...não..não tem que entregar amanhã, de manhã, oito horas da manhã. Então vai ser feito o regimento. Tá aqui o regimento, você tem para ler até hoje à tarde, quatro horas da tarde, tem que lê, porque amanhã vai ser a votação, assim que é feito, entendeu? Aí o pessoal fica..mal leu, não teve tempo pra ler, nem baixou, aí chega lá e pam...voto a eleição, alguém conta, você conta... pronto...aprovou...tá aprovado. (P6)

Algumas vezes sim, quando eu tenho oportunidade de dar opinião e de interferir eu faço. [...] Eu acho que a escola permite, ela é, vamos dizer assim...existem as hierarquias sim, mas elas são abertas, a gente transmite em todo e qualquer professor hoje se quiser falar com o reitor, não vai ser rápido, porque ele tem toda uma agenda, mas você pode ir lá e falar com ele, se ele vai ouvir é outra coisa né? **Mas assim, você tem a oportunidade de participar, não de decidir, porque a decisão é de quem manda mesmo né?! (P5)**

Esta última fala de P5 apresenta uma curiosa diferença entre participar e decidir: a existência de comissões, canais de email e possibilidade de conversar com os gestores pessoalmente pode indicar que o professor pode se expressar, divergir e contribuir com suas

ideias, porém isso não é garantia de que isso seja acatado e esta decisão parte, não de uma votação ampla, mas dos poucos que possuem o poder de decidir.

É provável que esta cisão entre poder participar e poder decidir interfira na motivação dos docentes em se implicarem nesse processo, conforme a fala de P4:

Olha a gente se sente muito mal, tanto é que a gente tem marcado reuniões tentando conversar com a direção da escola, a gente vem tentando mudar o que que tá acontecendo, mas é muito difícil, até por aquilo que a gente falou, é política né?! A escola hoje, é política pura, é muito difícil, é um polvo a escola, são vários braços, né? e não sai daquilo, já vem isso há muitos anos. (P4)

Além dos aspectos das relações de poder e hierarquia de decisão, outro elemento destacado nas falas acima (P9, P6) envolvem a rapidez com que as decisões precisam ser tomadas, seguindo o curso acelerado das mudanças promovidas com a criação da RFEPC, conforme já explicitado no início desta seção. Dessa forma, a instituição e os gestores ficam em uma posição contraditória: é necessário abrir cursos, criar mais vagas, ampliar a estrutura, redimensionar a o organograma institucional, criar regras para situações novas e apresentar respostas a problemas urgentes e emergentes. Por outro lado, o processo democrático de consulta à comunidade acadêmica, realizar debates e deliberar coletivamente demanda um tempo demorado para que tudo possa ser bem discutido e esclarecido. Assim, carece-se de maior democratização, mas não há muito tempo para debater as divergências, dado o curso acelerado das mudanças. Como constatado na fala de P10 acima, a demora em receber as repostas das consultas via comissões ou canais eletrônicos e o prazo exíguo para uma decisão força que ela seja tomada, mesmo correndo risco de depois ser criticada.

Parece que a modalidade de formação de comissões e contribuições por email não parecem ser suficientes para gerar o sentimento de pertencimento ao processo de mudanças entre todos os participantes, conforme a fala de P3:

Muito difícil alguém, se sentir participante, aliás na prática existe um insatisfação muito grande.[...] As coisas estão acontecendo muito goela abaixo, muito rápido. Eu percebo, eu não vou dizer aonde eu vi isso, mais eu já vi, experiência própria, porque uma coisa é alguém te falar, outra coisa é você vê. Recentemente me chamaram pra fazer parte de uma comissão, de repente eu percebi que esse e-mail já tava rodando a mais de ano cara e ninguém deu o start no negócio né? Então, a insatisfação tá muito geral, porque na hora em que as coisas são cobradas, **deveria haver uma discussão permanente, permanentemente deveria, nem que se baixa um memorando, um portaria, sei lá o quê, e o nome oficial disso também não importa, dizendo que no dia específico, no período específico as pessoas vão parar pra pensar a instituição, isso seria um benefício enorme, que você ouviria todos aqueles que não compactuam com a mesma ideia que você.** (P3)

Em suma, é possível identificar uma série de mediações da participação (ou não) dos professores nas decisões sobre o futuro da instituição nesse tempo de transição: existem oportunidades para participação, mas estas não parecem ser efetivas ou adequadas para gerar debate e deliberação coletiva, conforme a fala de P1. Por outro lado, alguns docentes apontam a recusa em participar indicando descrença de serem ouvidos na decisão final. A rapidez com que tudo ocorre também prejudica o debate necessário para superação das divergências surgidas no processo democrático. Questões de poder também são apontadas, com a concentração do poder de decisão nas mãos de algumas pessoas. É curioso que também não tenha havido menção ao Conselho Superior, instância máxima de deliberação e onde legitimamente deve ocorrer o debate aberto a toda a comunidade.

Concorda-se com a afirmação de que a escola não está isolada do contexto social mais amplo em que está inserida, pelo contrário, conforme escreveu Kuenzer e Caldas (2009 *apud* KUENZER, 2002, p.64):

Se o trabalho pedagógico ocorre nas relações sociais e produtivas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho [...] não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias, e mesmo assim na dependência das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do seu projeto político-pedagógico.

Assim, para se compreender esse complexo processo de implicação/ desimplicação ou participação/desistência, é preciso considerar as mediações que permeiam as relações sociais na instituição e que estão interligadas a processos políticos mais amplos, onde também predomina uma participação limitada da população no processo de decisão das questões coletivas, o que gera tensões e embate político entre aqueles que resistem ao mesmo tempo em que também pode gerar desmobilização e descrença nas ações de resistência.

No que diz respeito aos **efeitos das mudanças sobre seu trabalho**, as falas dos participantes apresentam como principais aspectos o aumento de exigências para o trabalho de ensino e a necessidade de formação continuada, pois ocorreu mudança no perfil dos alunos, com uma maior diversificação de níveis e modalidades de ensino. Em relação a esses aspectos, os professores com maior tempo de serviço apresentaram maior percepção de mudanças que os mais jovens (ingressantes em 2006), sendo que esses últimos iniciaram as atividades em pelo menos dois níveis de ensino, geralmente o subsequente e superior.

Olha eu já entrei com essa mudança, porque eu entrei exatamente em 2006. Então quando eu entrei eu já entrei dando aula no ensino médio, no ensino superior e no ensino tecnológico, são três vertentes diferenciadas. Eu tive só uma oportunidade no ensino subsequente, não tive oportunidade no Proeja. (P3)

É importante destacar que os professores participantes do estudo preliminar apresentaram uma maior variação quanto às modalidades de ensino em que atuam e também maior percentual de professores com tarefas administrativas, de pesquisa e extensão. Essa diversidade de atividades aparece nos discursos ao longo das entrevistas, onde também surgem divergências nas respostas, sugerindo variação no modo como as mudanças institucionais afetaram o trabalho dos professores participantes.

Em síntese as respostas indicaram: 1) diversificação das atividades realizadas; 2) acúmulo e excesso de trabalho para uns, enquanto outros afirmam que houve uma melhoria nestas condições; 3) necessidade de aulas diferenciadas conforme o nível/modalidade em que trabalha, mas pouco tempo para planejamento; 4) maior cansaço em relação ao trabalho; 5) possibilidade de envolvimento com atividades prazerosas, como projetos de extensão e pesquisa; 6) pouco tempo para capacitação apesar da necessidade de formação para atender às novas demandas educacionais; 7) dificuldades em estabelecer critérios para avaliar os diferentes perfis de alunos; 8) poucas salas de aula e laboratórios e ter que “disputar” laboratórios e salas de aula com outros colegas.

Sobre a distribuição de atividades, alguns fazem referência à diminuição do número de aulas outros afirmam que estão sobrecarregados com muitas aulas, conforme podemos ver nas falas abaixo:

Como a mudança ela é muito rápida, isso gera, eu acho, fator de estresse... ansiedade do acúmulo de trabalho que você tem que desenvolver e ainda é... o instituto ele mudou a sua forma de estrutura aí de oferecer essas diferentes modalidades, mas ele ainda é arcaico em algumas questões, por exemplo: o número de aula dos professores, se você quer um trabalho bem feito pra trabalhar com aluno nos cursos de licenciatura, engenharias como eles estão oferecendo aqui agora, tecnólogos, aí eles coloca uma carga horária de dezoito, vinte aulas pro professor de língua portuguesa que tem que corrigir mais de trezentas redações por semana, como que vai ficar esse trabalho, né? Então o fator de estresse que eu vejo é esse, é que eu acho que os professores aqui dariam conta de desenvolver um trabalho melhor! Não... número de aulas isso é... um complicador. Por que é... você tem as várias modalidades, mas você tem é... se você tivesse mesmo várias modalidades com um número de aulas reduzido, teria mais tempo pra tá se preparando e desenvolvendo um trabalho melhor...(P1)

Agora, a nível de trabalho, eu dou 16 horas/aula de matemática, cheguei de dar 40... 40 aula, não 40 carga horária, não! 40 hora/aula! Mas a gente ganhava bem, todos nós aqui trabalhávamos dois períodos, hoje só trabalha dois períodos quem não tem um vínculo fora, e são pouco que não tem um vínculo fora. [...]Tem outros que dão 24 aulas, e que o sistema faz com que você dê 24horas/aula, e ele ganha a mesma

coisa também... E assim eu dou 16, outro dá 10, outro dá 4, e por aí vai... Isso é uma realidade de hoje, certo? Tudo errado? Tudo errado! (P2)

Observa-se uma diferença da percepção de P1 e P2 em relação à quantidade de trabalho: se para P1 as muitas aulas dificultam a preparação das mesmas, inclusive para adaptá-las aos diferentes níveis e modalidades de ensino em que atua, já que uma aula para uma turma de Proeja se diferencia do ensino médio regular, que por sua vez é diferente para um curso de engenharia; para P2 o número de aulas atualmente é bem menor que a quantidade de aulas dadas anteriormente, quando a escola oferecia apenas ensino técnico na Escola Técnica Federal.

A esse respeito, P4 afirma não perceber muitas mudanças em seu trabalho enquanto docente, exceto pelo fato de o número de alunos ter aumentado e não ter havido contratação de professores em sua área, não havendo nem mesmo reposição dos que saíram.

[...] a gente não nota mudança não, não tem mudança não. Você tem um número de alunos maior..éhhh...eu tô dizendo de trabalho, agora no grupo sim, você acha uma mudança muito grande, porque, por exemplo, nós éramos em 11 professores [...], hoje nós somos em três, aumentou o número de alunos e de professores abaixou. (P4)

Essa diferença de percepção sobre ter havido ou não intensificação das condições de trabalho dos docentes continua em outras falas e gira em torno da avaliação do número de aulas:

Aí eu tô envolvido com o ensino, com 22 aulas. Já não é pouca aula...só para você ter uma noção, o substituto dá 24. Eu tô dando 22, eu sou dedicação exclusiva. Legal..aí você faz um comparativo. Eu tenho um grande amigo que é professor da UFMT, o cara tá com 12 aulas. Eu dou 10 aulas a mais do que ele [...] na hora em que você contabiliza isso dá 64 horas semanais¹³. Cara...você tá entendendo?, eu tô passando de 60. Aliás, eu deveria ter baixado ali a carga horária. Deveria ter mentido pra arredondar pra 60. E assim, na hora que você vai fazer a discussão, ah...outro detalhe que eu esqueci pra completar 64 horas eu monitorei, eu dei monitoria pra 20 alunos bolsistas. Eu dei monitoria não, eu coordenei a monitoria com 20 alunos bolsistas mais uns 12 voluntários. Aí eu coloquei lá a carga horária que eu gastei pra isso, que são três horas. Então cara, é muito pesado e muito triste você vê que depois de dois anos, administrativamente nada foi feito. Agora você coloca isso em reunião, que era o que eu ia dizer, a conversa da equipe gestora é do tipo: **“ahh você não tá querendo dar aula”**. **Eu falei: como que eu não to querendo dar aula? Eu to me arrebatando aqui nessa escola, entendeu? Eu desenvolvo todos esses projetos pra alguém chegar pra mim e falar: você não tá querendo dar aula, você tá querendo fugir de aula?... Pára com isso**. Então eu já cheguei nessa escola dando 23, depois dei 24, dei 25, caiu pra 16, continuei com 16 e aí chegou uma hora que eu apelei, que eu percebi que tavam querendo jogar uma quantidade de aulas pra mim de 18, sendo que o colega tinha 12 e esse colega desenvolvia um projeto de extensão e eu desenvolvia dois, Institucional. (P3)

¹³ P3 inclui nesta contagem dois projetos de extensão e participação em grupos de pesquisa.

Esse processo de mudança, em relação primeiramente a carga horária, não houve muita mudança assim não, professor não ficou tão carregado assim, de carga horária.[...], aí eu volto a falar pra você, por exemplo, aí eu volto a falar pra você novamente, como o problema não é isso daí em si. Por exemplo, nós temos colegas aqui, por exemplo, a maioria com 16 aulas, 18 aulas, entendeu? E aqueles colegas com duas aulas, com nenhuma aula, com quatro aulas [...] (P6)

Na fala de P3 fica mais destacado o excesso de atividades e o grande número de aulas o que faz com que o professor se sinta sobrecarregado ao se envolver com ensino, pesquisa, extensão, orientação de monitorias. O docente sinaliza conflito com a gestão e sentimento de não reconhecimento de seu esforço, por não obter o atendimento da solicitação de diminuição do número de aulas para se dedicar aos projetos em que está envolvido. Já P6 acredita que os professores não ficaram sobrecarregados, destacando distribuições diferenciadas de encargos didáticos.¹⁴

É interessante como P3 considera 16 horas-aula um número excessivo enquanto P6 sinaliza em sua fala que esse número não significa sobrecarga de trabalho para o professor. É provável que esta diferença de percepção ocorra a depender de se considerar ou não a realização de outras atividades, além do ensino em sala de aula: se o professor dedica-se ao ensino, pesquisa e extensão, além de eventuais tarefas administrativas, é provável que se sinta sobrecarregado com um número de 16 horas-aula, principalmente se perceber que professores com menos atividades também possuem menor carga horária.

Por outro lado, P10 acredita que na época em que a instituição funcionava como Escola Técnica Federal, o número de aulas era maior para o professor que quisesse ter um ganho melhor, pois o regime de contratação era pela CLT e não estatutário e o docente recebia proporcionalmente ao número de aulas que lecionava:

[...]Porque àquela época eu dava uma quantidade de aulas muito grande..estava nova, bem de saúde, bem disposta....e eu entrei dando o que...dando mais de 20 aulas..semanais...daí eu ganhava muito bem por que era CLT e ganhava pela quantidade de serviço que você tinha..se disponibilizava de um tanto de aula, dava aquelas aulas e você ganhava por aquilo...se você pegasse poucas aulas, que era o que os mais antigos faziam né, já estavam há muito tempo no serviço, fazem isso com pouca aula, aí ele ganhava menos, mas com o tempo de serviço dele ficava equiparado com o que eu estava, ganhando bem mas com uma maior quantidade de aulas...**hoje não, hoje você tem...como que fala, é estatutário e você tem um mínimo de aula para dar e um máximo de aula também para você dar...daí o que que acontece, todos ficam nivelados.** (P10)

¹⁴ Vale ressaltar que a regulamentação do trabalho docente, especificando os mínimos e máximos de carga horária docente, conforme seu envolvimento com ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas foi regulamentado no IFMT mediante Resolução do Conselho Superior da Instituição nº 46, de 17 de setembro de 2013, período posterior à realização das entrevistas.

Olha, acho que é mais assim uma questão do... como é que eu diria? Assim, de um pensar coletivo de que houve aumento do trabalho. Eu estou há 38 anos nesta instituição e nós éramos um número reduzido de professores e existiam, talvez não as modalidades de hoje, claro que não, era... Mas em relação ao número de alunos nós tínhamos 35, 40 alunos, isso era normal... E, também, o número de aulas entre 20 e 24 aulas e assim, eu acho que hoje eu tenho um... **Mas assim, houve um aumento de trabalho no sentido de que, hoje eu ministro aulas pra duas ou até três modalidades e requer uma atenção maior, né?** (P8)

É provável que a diferença de vivência entre os que ingressaram no regime celetista e os que ingressaram no regime estatutário esteja relacionada também com a diferença de percepção a respeito da sobrecarga de aulas, os professores que ingressaram mais recentemente na instituição são os que afirmam haver um excesso de atribuição de aulas. Sobre isso, P8 reconhece que haja um “pensar coletivo” sobre esse aumento de trabalho, mas ao recorrer ao histórico da instituição, afirma que a intensificação do trabalho do professor está mais relacionada à diversidade de modalidades e níveis de ensino em que passam a atuar, o que exige deles mais tempo para preparação.

Estas questões suscitam um debate necessário: qual a prioridade de trabalho para o docente no contexto atual da educação profissional federal: o ensino em sala de aula ou a pesquisa e extensão devem assumir o mesmo grau de importância? No segundo caso, é possível fazer estas três atividades com 18 aulas atribuídas em níveis médio e superior de diversas modalidades de ensino? Esse conflito se expressa na fala de P9 e P10, abaixo:

Essa mudança só fez com que a gente tivesse...ou se tornasse um hiper professor...ou hiperprofissional...por que? Porque a gente vai ter que ter uma formação pra poder atuar dentro da base, atuar no médio, que seria no ensino segundo grau e no superior, entendeu? E agora tá voltando até o pós superior, quer dizer, você tem que ser um profissional de todos os tipos de formação..e saber a especificação de cada caso para poder atuar. [...]. (P10).

Nós temos, pra você que é a variedade de cursos em regime separado, diferenciado, nós temos regime subsequente, nós temos regime semestral e nós temos regime anual, fora o tecnólogo, fora os tecnólogos né?! Então, isso daí o professor pra ele: “eu vou dar aula na onde? Ah você vai dar lá no integral, no integral qual que é o regime? Seriado anual, ah você vai dar no subsequente, é o regime é o que? É semestral.” Então as cargas horárias são diferenciadas meu filho.

O termo “Hiperprofessor” é emblemático para descrever as principais mudanças que ocorrem no trabalho dos docentes da educação profissional federal: lecionam no ensino médio integrado regular, de jovens e adultos, subsequente e também lecionam nos cursos tecnólogos e de bacharelado e até mesmo em especializações, além de darem conta de pesquisa, extensão e tarefas administrativas como chefia de departamento, coordenação de cursos e programas, entre outras atividades.

Resultados semelhantes são descritos por Lopes, em uma pesquisa com professores da UERJ inseridos em um programa de incentivo à produtividade de pesquisa (2006, p.41):

Percebe-se, aqui, um aumento crescente do trabalho docente prescrito que se amplia e diversifica enormemente. Paralelamente, observa-se um aumento ainda maior da atividade real dos professores que se envolvem, cada vez mais, com diferentes tarefas que exigem uma heterogeneidade de investimentos, relações, competências.

Essas diferentes tarefas que passam a surgir para o professor da educação profissional federal, em função das mudanças produzidas pelas recentes políticas educacionais na área, têm exigido deles mais investimento pessoal, alterando as relações e exigindo novas competências. Dessa forma, a intensificação do trabalho desses professores, tanto em termos quantitativos como qualitativos, se relacionam com o cotidiano desse “Hiperprofessor”: diversidade de tarefas, acúmulo de trabalho e pouco tempo para fazê-lo, além da necessidade de uma avaliação diferenciada do processo de aprendizagem. Esses elementos surgem bem claramente na fala de P5, que afirma existir uma diversidade de variáveis a serem consideradas na hora de avaliar o aluno e apresenta o dilema: qual tempo o professor tem para pensar e equacionar esses fatores, para que sua avaliação seja mais adequada às especificidades dos discentes?

Por que você **tem muita atividade e menos tempo pra estar se preparando**. Ah, mas eu preciso me preparar, mas só que como tem tanta coisa pra você fazer você não consegue, ah preciso de um tempo. No programa nosso, aqui da escola mesmo, a cada cinco anos, no governo você tem direito a três meses de licença capacitação, mas você tem que sujeitar essa capacitação, se você pode fazer, se tem disponibilidade. **Então eu acho que é assim, muita coisa, muita cobrança. E muito difícil você ter que resolver todo o problema de estrutura e ainda o seu de sala de aula, e ainda receber uma clientela de alunos que é diferente, porque a gente tem alunos de todos os níveis aqui, você não tem um padrão**, ah tudo tranquilo aqui...vamo dar aula, avaliação é de idade, a avaliação é de nível de instrução, a avaliação é de diferença social, financeira mesmo, assim, são muitas variáveis ao mesmo tempo. (P5)

A fala acima destaca outro aspecto que é central no trabalho desses docentes: a necessidade de formação continuada que permita ao professor refletir e encontrar soluções para as demandas em seu trabalho, principalmente nesse contexto de multimodalidades e que exige uma postura interdisciplinaridade para que se efetive a proposta pedagógica de integração dos conhecimentos teóricos com práticos, formação geral e formação profissional específica. A necessidade de suporte pedagógico também é destacada por P 7:

Então, eu sinto que a gente... que houve um certo retrocesso, em algumas questões, né? Antes a gente tinha muitas oficinas pedagógicas, o pedagógico em si está desfacelado, a gente não tem esse apoio, é uma deficiência na instituição esse acompanhamento pedagógico, e a gente fica meio... Graças a Deus eu tenho uma experiência, né? De vinte e pouco anos e consigo sair, mas as vezes você quer renovar, quer fazer coisas diferentes, né? Ou fazer uma coisa conjunta, interdisciplinar, transdisciplinar e não consegue... Né? (P7)

Pra mim, vamos dizer pessoalmente...eu não tenho dificuldade de dar aula, por exemplo pro adolescente, mas também dar aula pro adulto, eu não tenho essa dificuldade, mas teve muita gente, eu me capacitei a longo do tempo, só que teve muita gente que não se capacitou. Então eu acho que quem não se capacitou tem dificuldade, muita dificuldade. (P5)

Por outro lado, os professores entrevistados não indicaram insatisfação em terem que lidar com diferentes modalidades ou níveis de ensino e até sinalizam satisfação em poderem se dedicar a atividades de pesquisa e extensão. Os docentes parecem se sentir insatisfeitos com o pouco tempo que lhes resta para dar conta de todas estas atividades.

Então, no meu trabalho docente eu tive que sair do comodismo de dar aquelas aulas que eu já sabia, né? E hoje, quer dizer, quando eu dou uma aula no tecnólogo, quando dou numa engenharia que tá mudando, então é como se eu tivesse reiniciando uma profissão... Pessoalmente é bom, né? Então aí a necessidade de talvez diminuir a carga horária, porque eu jamais, hoje, conseguiria dar 20 aulas, nesse sentido de que eu estou iniciando, né? (P8)

Em resumo, a partir da fala dos professores, foi possível verificar um movimento de mudanças e continuidades na dinâmica do trabalho: Alguns novos elementos surgiram, outros apenas se intensificaram, outros permaneceram como estão.

Em relação às **Políticas Governamentais de Remuneração e Carreira**, há uma predominante insatisfação dos docentes, principalmente no que diz respeito a remuneração. Todos os docentes apontaram incômodo com o modo como o governo federal tem conduzido as políticas de carreira e relatam insegurança quanto às condições futuras de aposentadoria, sensação de desvalorização e perda do poder de compra ao longo do tempo. A insegurança relacionou-se ao fato de o servidor ingressar na carreira em busca de estabilidade, mas esta ser ameaçada com as constantes mudanças, a ponto de ele não saber em que condições irá se aposentar, pois não pode prever se o governo realizará ou não mudanças na política de previdência social do servidor público federal.

[...] por exemplo, porque hoje o que a gente percebe: a gente aposenta, perde-se alguns benefícios que você tem na ativa, e ainda, sempre o governo tá dando alguma coisa pro ativo e deixando o inativo de fora, então, nesse aspecto eu acho que é uma insegurança, eu tenho essa insegurança de ir diminuindo... sempre encontram-se amigos que já se aposentaram e eu vejo que eles estão, às vezes, 20, 30 até 40 por

cento com salário menor do que o meu que estou na ativa, então isso é muito preocupante. (P8)

Éhh.. isso deixa a gente um pouco inseguro né? Porque você acaba...você parte do princípio que a partir do momento que a pessoa passou no concurso, você tem uma estabilidade, mas essa estabilidade está diretamente relacionada com mudança de política governamental **porque entra cada governo e a cada governo que entra você não sabe o que pode acontecer** [...] (P3)

É..a carreira nossa é...a gente vive brigando pela carreira, como todo servidor publico, a gente acha que tá muito desvalorizado, e realmente tá o trabalho do servidor publico. (P4)

A questão do sentimento de desvalorização apareceu nas falas dos professores considerando o descompasso entre a importância social da profissão e o valor pago ao professor por seu trabalho. Os professores também demonstraram sentimento de desvalorização ao se compararem com outras carreiras do serviço público federal: alguns cargos de nível médio pagam melhor que o valor pago ao professor e mesmo que tenha havido um pequeno reajuste salarial nos anos de 2011 e 2012, o mesmo foi concedido em maior proporção para quem tem mestrado ou doutorado. Dessa forma, enquanto nas carreiras de nível superior o profissional já ingressa com determinada remuneração com a titulação mínima, para o professor é necessário apresentar títulos de mestrado e doutorado para poder receber algo no mesmo patamar.

E essa política de governo, eu que saio de uma greve, nós todos que saímos de uma greve do ano passado, a gente percebe que é uma política que não beneficia os profissionais da educação, infelizmente. Você perceber que você vai ganhar tanto quanto um profissional da policia federal, da policia rodoviária federal ou um profissional das agências reguladoras, eles começam ganhando o que você vai ganhar depois de você ser doutor, talvez depois de dez anos de você ser doutor, você começa ganhando o que o cara vai ganhar de inicio. **Cara! É muito triste...[...] Então é desmotivador, você percebe que não há, não desmerecendo as outras profissões, mas você percebe que não há a mesma valorização** (P3)

Chegamos a ganhar vinte salários mínimos, cara, hoje eu não ganho dez. Então, se você pontuar isso, já é o suficiente! [...] se você olhar no concurso, é só pegar, não sei, os seus dados de informação, mas pega... **Nós somos a única classe enquanto professor nível superior e o nosso concurso paga menos do que segundo grau,** é só você pegar... Você vai pra qualquer tribunal desse: TRT, TRE, secretaria da receita federal, etc... todos, segundo grau pagam mais... IBGE, todos pagam mais do que a gente como nível superior... e o quê que é isso? (P2)

Caldas (2007, p.79) encontrou resultado semelhante em sua pesquisa ao constatar que “a desvalorização salarial é também expressão concreta desse sentimento de

desvalorização da profissão e retroage sobre as condições de trabalho.” Tal relação entre prestígio social e remuneração é descrita por Nóvoa (1992).

A política de maior remuneração a quem possui título de mestre e doutor gera uma “corrida” por essas titulações. Esse processo torna-se mais complicado para o professor que está prestes a aposentar: para evitar perdas ele precisa ficar mais tempo na instituição e lutar para conseguir ingressar em um programa de pós-graduação para que não se aposente com um salário muito abaixo de seu atual.

Eu por exemplo, larguei dois mestrados em 2011. Eu não tenho mestrado e não tenho doutorado, né? Não é por incapacidade, mesmo porque eu já entrei em dois, mas insatisfeitos com esses dois eu saí. Agora eu vou ter que trilhar a caminhada do mestrado de dois anos, essa caminhada do doutorado de quatro anos, eu estou a seis anos de ganhar mi, mil e duzentos, mil quinhentos, menos que um cara que vai prestar concurso hoje vai passar em algumas dessas carreiras que eu acabei de citar a pouco. (P3)

Por que a maior parte, eu vou te falar, hoje, a maior parte dos professores do Instituto, os antigos, não fizeram ainda o mestrado. Eu fiz o mestrado no MERCOSUL...fiz. Não defendi ainda, por quê? Para que seja com validade tá a maior dificuldade através do governo. Existe a lei...existe a lei...mas não é cumprida. O presidente do CNP..., éhhh...da..não é CNP'q que eles dizem, é...da CAPES, não pode. Foi um custo tirado do bolso, ia lá, estudava, fazia prova, voltava. Não é pelo dinheiro do governo não, como muitos deles estão fazendo, jogando o dinheiro do governo, faz um mestrado que não vai valer nada pra Instituição, não vai. Eu quero um mestrado, um doutorado para as disciplinas que eu estou lecionando [...]. (P9).

[...] sendo que eu praticamente já estou no final de carreira, já deveria estar aposentada, mas no entanto não posso aposentar enquanto não tiver o nível de formação que vai me deixar ,quando aposentada, pelo menos com uma...como fala? Porque eu sou arrimo de família, entendeu...hoje eu sou pai, eu sou mãe, eu sou dona, eu sou professora, eu sou tudo...entendeu, então eu tenho que correr atrás pra poder tá no nível que eu acho que é uma garantia para estar bem.. (P10)

É interessante como esses resultados se aproximam dos descritos por Ferretti (2010, p.434) ao falar sobre as tensões criadas aos docentes em sua pesquisa no IFSP:

[...] concernentes à pressão sentida por esses mesmos professores para realizarem cursos de mestrado e doutorado, determinada, seja por razões de remuneração, seja por razões de ordem acadêmica. Nesse sentido a contingência, criada pela transformação da antiga ETFSP em IFSP, faz com que sejam vividas de forma ambígua a valorização da pesquisa e do ensino, da teoria e da prática, da experiência profissional prática e da titulação.

Os professores apontam também a desvalorização de sua profissão quando afirmam que a carreira docente já não é tão atrativa. Poucos estudantes optam por serem professores,

alguns profissionais tomam posse, mas abandonam a instituição quando percebem a remuneração:

É... agora em relação à carreira, isso é indiscutível, né? Rs... As perdas são grandes e a prova disso tá aí, que o governo agora tá oferecendo cursos aí até nos institutos, de licenciatura, pra ver se ele não perde o quadro dessa carreira... então, se nós fizermos uma pesquisa mesmo nas salas, é... às vezes, sala cem por cento dos não querem a carreira da docência, porque vê uma carreira sem valorização nenhuma pelas instâncias públicas, principalmente aqui e as particulares também não fica muito diferente não, eu não vejo diferença em relação... é a carreira docente! (P1)

A mais recente dinâmica das políticas de educação profissional e suas influências na carreira docente tem produzido uma série de mudanças também no modo como o professor percebe seu *status* profissional. As mudanças nas condições materiais do trabalho e da carreira docente na educação profissional federal produzem metamorfoses na identidade¹⁵ desses professores.

As questões discutidas acima acerca do papel do professor na educação profissional, o seu fazer cotidiano ou seu trabalho concreto, se relacionam diretamente com as formas com que ele vai construindo sua identidade, sua autoimagem, perspectivas de carreira e de futuro profissional. Conforme já discutido, Saviani (2007) destaca que é pelo seu fazer (trabalho) que o homem vai se constituindo no que é; da mesma forma, as contradições presentes no trabalho dos professores, suas condições materiais dentro do processo histórico social em que ocorre vão determinando o modo de ser professor, interferindo também em sua subjetividade.

O caráter ambíguo das atividades docentes na educação profissional federal faz com que também apresente uma identidade híbrida entre professor da educação superior e da educação básica ao mesmo tempo, simultaneamente, o que faz com que o professor se compare com o colega da universidade federal ao mesmo tempo que se vê distante da realidade deste.

Eu tenho um grande amigo que é professor da UFMT, o cara tá com 12 aulas. Eu dou 10 aulas a mais do que ele.[...] Em conversa agora sábado com ele, ele me relatou: “estou com 12 aulas” e eu falei: Poxa! tô com 22. A disciplina que eu faço com ele pra você ter uma noção Maelison, tem quatro alunos em sala. Pra cada aula dessa que eu dou eu tenho de 30 a 40. Então, pô aí você consegue ver a diferença enorme e existe uma tendência natural, inclusive pela própria força das instituições em acreditar que a Federal de Mato Grosso deveria ser um parâmetro a ser seguido pelo restante da rede, né? No caso o Instituto Federal de Mato Grosso tem sofrido essas diversas modificações, inclusive de nome, a Universidade Federal de Mato Grosso, a mais próxima de nós, acaba sendo referência. **Agora cobra-se, ou pelo menos tenta-se cobrar de nós a mesma coisa que se cobra na universidade, que é o envolvimento do professor com pesquisa, que é a grande maioria ou**

¹⁵ O termo identidade profissional é tratado aqui em termos de papéis sociais desempenhados por determinados sujeitos no exercício de suas funções.

envolvimento com extensão, que é muito raro dentro da UFMT. No caso do Instituto, como é que eu vou me envolver de corpo e alma com pesquisa e extensão dando 22 aulas? (P3)

Conforme pode ser visto na fala de P3, o professor da educação profissional federal encontra-se em uma posição contraditória: tem atividades semelhantes ao de professor da universidade federal, sendo cobrado em envolver-se no ensino, pesquisa e extensão para que possa manter o regime de dedicação exclusiva, ao mesmo tempo em que possui uma carga horária de aulas muito maior, além de lecionar no ensino médio regular, subsequente e proeja, e no ensino superior.

ah, ao mesmo tempo, nós não somos mais... quem foi sempre daqui que fala que não é mais um ensino técnico, mas nós não somos universidade, é como se nós ficassemos aí é... no meio dessas duas instituições de ensino... (P1)

Esta condição aproxima-o de um papel híbrido, ou o que foi denominado por P10 de Hiperprofessor. Outra metáfora interessante para descrever a ambiguidade de papéis do professor foi dada por P8:

é como se eu tivesse que ser uma atriz, né? Hora eu estou no ensino médio, então aí eu tenho que ter um comportamento, eu tenho uma resposta desses alunos, hora eu estou com o tecnólogo, os cursos subsequentes, então, a cada momento eu tenho que ter uma atitude, porque são alunos de comportamentos diferentes, né? (P8)

Se a gente tivesse uma remuneração adequada, nós recebemos menos, um pouco menos que os profissionais da Universidade Federal de Mato Grosso, só que eles dão aula, muito menos aulas e só pro ensino superior. Você pega uma cara desse e bota no ensino médio, não sei se ele aguenta não. Na verdade, porque aí, tentando fazer o contraponto né? Imagina alguém da UFMT envolvido com ensino superior, de repente você chega, o vento chega pro cara e agora tem ensino médio na UFMT, então por aí você vê, eu acho que sua pesquisa é bem positiva nesse aspecto, porque se eu pensar ao contrário eu vou entender que a coisa deve ser até traumática pra esse pessoal. (P3)

O professor também pode sofrer desgaste psíquico ao ter que lidar com situações que exigem dele posturas diferenciadas ao lidar com adolescentes e adultos em diversas situações de aprendizagem. Estas situações se apresentam para o professor também em uma dimensão contraditória de prazer e desprazer: o professor se sente desafiado a oferecer mais, a ter que lidar com temas mais complexos, a buscar novas formas de ensinar, porém, sofre mais desgaste e mais pressão:

Antes desse tempo aqui que você citou aqui, não! As pessoas pensavam por mim e eu executava. Hoje eu não, hoje eu decido, né? Então isso, eu acho positivo, eu

coloco como positivo, mas, por outro lado nos faz mais... com mais trabalho, né? (P8)

Mas essa é a realidade da escola e isso aí deixa a gente bravo porque se a coisa fosse feita de maneira igualitária, se realmente se cobrasse pesquisa e extensão mas desse um subsídio para o professor trabalhar, legal. Agora dessas condições como cara? O estresse é explicado por tudo isso que eu te disse. Eu por exemplo, poderia agora ter ficado com 16, aulas, e eu acabei com 22 porque eu quis dar aula de cálculo na engenharia, porque também é um projeto pessoal né?! Então, assim, é...mas na hora em que você começa a computar essas 22 aulas e todas essas outras atividades. Se fosse só essas 22 aulas e eu fosse pra minha casa eu estaria tranquilo, só que eu me envolvi nesses projetos, gosto desse projetos (P3)

Ao perceber as discrepâncias que podem surgir no seu trabalho em função das diferenças entre os níveis de ensino, P6 chega a propor uma diferenciação na carreira dos professores dos Institutos Federais, destacando seu papel para o ensino técnico:

Eu acho que o IFMT é curso técnico, então eu acho que a linha do governo deveria mudar no seguinte sentido: criar uma estrutura de carreira, uma progressão funcional que pra quem tá aqui no ensino técnico, não é que não seja importante, mas não é assim tão aproveitado um doutorado, um mestrado. Quem tá aqui no curso técnico, dando aula pra técnicos aproveita muito uma especialização, pequenas especializações, porque, por exemplo, você pega um doutor que ficou aí com quatro anos de faculdade, com doutorado, então ele vai dar aula para um aluno, técnico, sobre eletricidade básica, sobre consertar aparelhos telefônicos. (P6)

A fala P6 parece sinalizar para uma diferenciação entre o docente que trabalha no ensino técnico e o docente que trabalha no ensino superior: enquanto este precisa dedicar-se à pesquisa e outros assuntos mais complexos, o nível técnico exigiria um docente que trabalhasse com temas mais práticos e aplicados a situações profissionais concretas. A fala do professor aponta para uma possível “crise de identidade” que não é apenas do professor, mas também dos Institutos Federais: a missão é oferecer cursos técnicos para qualificação profissional, conforme as demandas do mercado de trabalho, ou ser um centro de referência em produção de conhecimento e tecnologia, articulando de forma verticalizada a educação básica, superior e a formação de profissionais de excelência em nível superior.

Imagina um doutor em robótica ensinando o cara a consertar aparelho telefônico, a achar defeito. Então, já que curso técnico...CEFET, então deveria ser assim, uma especialização, beleza, duas especializações equivale a um mestrado, três especializações equivale a um doutorado, incentivar o professor do CEFET, dos institutos, a não, não que não seja importante o doutorado, mas a fazer o que? A fazer especializações dentro da área que ele vai dar aula. O cara vai dar aula de redes, por exemplo, então vai ter que fazer especialização em redes, especialização em...entendeu?! Ia ser muito mais proveitoso para o aluno e ele dar pra esse aluno. Então tinha que ter uma política diferenciada para o instituto. Instituto não é nível

técnico? Então como eu vou fazer isso? Então como que o governo criou? Não..eu dou aumento, eu dei aumento pra quem? Criou uma bolsa, né? E ele aumenta a bolsa do mestre e do doutor, então todo mundo correu pra fazer mestrado, doutorado no Paraguai, no Peru, não sei aonde, tudo é quanto lugar pra ter qualificação. Aí o cara tinha um doutorado em educação, por exemplo, daí vai dar aula pra um...isso exige um texto básico... gente daí você põe objetivo, depois você põe introdução. Imagina você, doutor em educação, ensinando um aluno, semi-analfabeto, porque eles chegam aqui pra nós com uma dificuldade, eles tem analfabetismo funcional, aí você vai ensinar ele a escrever, um texto técnico, a pedir um emprego, faça um acarta de emprego: “eu quero emprego! “ Quer dizer, ele é um alfabeto funcional, imagina você doutor em educação dando aula pra esse cara? Eu acho assim que...é meio que, entendeu? Eu acho que isso tem que ser a intenção do governo, criar...é instituto?, então pra instituto a política de progressão funcional vai ser essa e para a universidade vai ser essa.

As tensões produzidas no trabalho dos docentes a partir do processo de expansão das modalidades e níveis no IFSP é descrita por Ferretti (2010, p. 427) ao tratar sobre a mudança de ETFSP para CEFETSP:

O processo tornou-se traumático e marcado por tensões e conflitos entre a direção e professores e também entre estes, na medida em que foi interpretado por muitos docentes como marcado pelo açoitamento da direção, resultando em algo não desejado: a implantação muito apressada da reforma, que colocava por terra o modelo do antigo ensino técnico (AET) em vigor na instituição, muito prezado por eles, porque conferia prestígio à escola e, por isso, a eles próprios [...] Estavam em jogo, sob esse aspecto, tanto os interesses ideológicos dos professores, expressos na sua concepção do que seria uma boa educação técnica, quanto seus interesses pessoais, na medida em que a educação então oferecida era consistente com sua identidade profissional

Tensões também poderão surgir nas situações de ingresso de novos servidores com titulação de mestrado e doutorado que se veem tendo que lecionar no ensino médio e proeja quando tem uma identidade formada de professor de ensino superior e com vocação para pesquisa. É nesse ponto que a fala de P1 se torna representativa: os institutos federais não oferecem apenas ensino técnico, mas não são universidades. Assim, o professor que atua na educação básica, técnica e tecnológica possui uma carreira híbrida em que se acumulam funções e responsabilidades de magistério superior e da educação básica, como o próprio nome da carreira já indica.

A ampliação da missão institucional para atender níveis da educação básica, superior e até pós-graduação pode fazer surgir uma tensão quanto aos papéis desses docentes: a possibilidade de o professor com maiores interesses para a pesquisa se dedicar a esta atividade e não querer mais tanta carga horária em sala de aula. Esta é uma condição já discutida sobre o excesso de carga horária docente em que o professor é incentivado à pesquisa e extensão, mas encontra dificuldades em conciliar estas atividades com o ensino devido ao número de

aulas. Tais condições podem possibilitar o surgimento de uma diferença entre professor pesquisador e o professor que lida com o ensino:

mestre, doutor quando sai pra fazer esses curso de graduações, quando volta pra instituição: “Não, vou trabalhar numa pesquisa, não, vou trabalhar em não sei o quê... Não trabalho com aluno!” I aí, como nós já temos visto tanto aqui, como fora daqui... É que, alguns mestres alguns doutores acha que eles são melhor do que Deus parece! Não, tão sim, tá acontecendo isso, invertido... o cara não quer dar aula, não quer ir pra sala de aula, quer ficar na pesquisa, e não tá realizando as pesquisas, e aí? É complicado! Eu penso diferente... eu penso diferente! (P9)

Lopes (2006) descreve um processo semelhante em uma instituição de ensino superior cuja reestruturação da carreira docente criou um programa de incentivo à pesquisa, ofertando bolsas para professores que apresentassem determinada quantidade de publicações. Um dos efeitos desse programa, além da intensificação e precarização do trabalho docente, foi a dificuldade de motivar esses professores inseridos no programa a se dedicarem às atividades na graduação (ensino) e extensão.

Por outro lado, esta é outra condição que desperta divisões nas perspectivas dos docentes, já que alguns deles sinalizaram entusiasmo com a possibilidade de atuar também no ensino superior e com a pesquisa, elementos novos em seu trabalho.

Eu quero fazer um doutorado, né? E... assim... dentro do possível adentrar nesse campo da pesquisa que é algo, assim, novo pra mim! Eu acho assim, eu sou uma aluna... eu sou uma professora que se formou há muito tempo, à época... eu fico assim encantada quando eu vejo, às vezes, um aluno de secretariado, ao concluir o curso faz um TCC, algo que eu só aprendi, né? Quando estava fazendo meu mestrado, e hoje um aluno de ensino médio já faz isso, quer dizer, então isso é muito positivo, né? (P8)

[...] então você tem que estar atuando nos três graus de ensino.. Entendeu? Então isso fez com que a gente corresse atrás da formação, como estamos correndo ainda atrás da formação...e, antigamente não, fazia isso quem queria, que sentisse a vontade...porque a forma de você ser remunerado pelo serviço que você tinha, pelo profissionalismo que você tinha, ele era igual em todas as funções. o meu trabalho como docente mudou bastante, porque tenho que estar procurando a minha formação, dentro da minha formação, uma coisa melhor, tá, crescer... e para eu crescer eu preciso pesquisar e para eu pesquisar eu preciso ter uma formação em pesquisa, então é isso que a gente fica correndo sempre ... Correndo, correndo, correndo atrás de alguma coisa (P10)

Dessa forma, o trabalho docente na educação na carreira de Educação Básica, Profissional e Tecnológica produz elementos contraditórios em sua constituição do *status* profissional: se por um lado o coloca numa condição de ambiguidade ao lidar com públicos e graus de formação diferenciados, abre-lhe possibilidades que lhe dá novo sentido ao trabalho,

como a de trabalhar com pesquisa e extensão e aproximar-se do *status* do professor de Universidade Federal, que parece ser bem valorizado nas falas dos professores. Por outro lado, segundo Ferretti (2010), esse processo tende a gerar uma “desvalorização” do ensino técnico, o que repercute em desvalorização do professor cuja carreira se identifica com esta modalidade de ensino.

Após discutir estas condições com os professores, foi solicitado aos docentes que comentassem sobre as perspectivas profissionais e se havia arrependimento pela escolha pela docência. Todos relataram satisfação com a profissão que escolheram. Todos docentes indicaram ter satisfação em poderem participar da formação dos alunos e de os verem atingindo até carreiras melhor remuneradas, gostam do que fazem. Eles pontuaram que, apesar da desvalorização que a profissão docente vem recebendo, é gratificante ser professor. A maioria indicou não ter arrependimento de ter optado pela carreira.

Por outro lado, é uma atividade que causa realização. Eu gosto de ser professora! Então eu acho que se hoje eu tivesse que mudar, aqui mesmo dentro da instituição, você quer fazer parte do corpo administrativo se professora não é a sua atividade mais prazerosa, eu não trocaria, tenho certeza disso! (P1)

Eu trabalho nessa perspectiva, se eu não posso transformar uma multidão, se eu transformar alguns tá muito bom, educacionalmente falando e humanamente falando. Então a minha perspectiva e a minha satisfação é saber que esses alunos vão estar na rua, vão te vê, te cumprimentar e reconhecer seu trabalho. [...] Eu consigo estar em sala de aula e esquecer dos meus problemas. Pra mim é um terapia. Estar em sala de aula.[...]. Eu não trocaria minha profissão, apesar de achar que deveria ser melhor remunerado eu não trocaria." (P3)

Olha quando eu quero me arrepender eu vejo que eu não conseguiria viver sem ela. Não pelo salário, pelo que eu amo a educação, eu amo ser professor, eu amo meus alunos. Quando eu quero me arrepender eu vejo que eu não viveria sem, entendeu? Então eu não consigo me arrepender, não dá tempo. (P6)

Eu acho que eu fiz uma opção feliz, assim, eu fui... apesar dos percalços, né? Eu fui feliz na minha profissão, porque é uma coisa que eu gosto, que me dá satisfação, me dá prazer, de tá ali vencendo com o aluno, né? O conhecimento, tá dividindo com ele, né? Então isso realmente me estimula, então eu acho que é mais mesmo pela é... de ter projetos novos, né? Fora do âmbito do magistério, que é... Mas não me arrependo da profissão, pelo contrário, eu indico pra todos assim... É uma profissão que é, sei lá, divina, nobre...(P7)

[...] se eu tivesse que voltar atrás na minha idade e tal coisa, eu escolheria ser professora de novo...e sei, eu trabalho isso...faço isso com amor, com carinho , é uma coisa que aprendi fazer e que fui só progredindo, só melhorando. (P10)

Verifica-se na fala de muitos professores a satisfação em atuarem na docência, apesar dos pesares. A satisfação em obter reconhecimento dos alunos ou em perceber que contribuiu

para o crescimento pessoal deles está presente na relação de envolvimento de P3 com o trabalho docente. Neves e Seligmann-Silva (2006) também descrevem o mesmo processo com professoras, para quem a relação com os alunos é fonte de satisfação em seu trabalho, apesar de essa mesma relação coloca-las em uma condição de saturação emocional.

Isso também fica bem visível na fala de P6, que mesmo nas situações de “pensar em desistir”, percebe que não consegue se ver fazendo outra coisa. A dimensão sofrimento e prazer parecem imbricadas no trabalho docente, mas é na dinâmica das relações, das trocas com o outro que a maioria dos professores encontra a fonte de realização pessoal que lhes possibilita continuar, como na fala de P7, transcrita acima: “apesar dos percalços, né? Eu fui feliz na minha profissão, porque é uma coisa que eu gosto, que me dá satisfação, me dá prazer, de tá ali, vencendo com o aluno, né?”. Esse processo é também descrito por Kuenzer e Caldas (2009) cujos resultados de pesquisas indicaram um aparente paradoxo: a nitidez de um quadro de precarização do trabalho ao mesmo tempo em que havia satisfação e comprometimento com o trabalho.

Alguns professores expressaram de forma mais aguda a ambivalência entre o sentimento de comprometimento e vinculação com a carreira docente e o sentimento de insatisfação com a profissão. Para P2 a carreira docente se coloca em uma condição de necessidade, é aquilo que sabe fazer de melhor, mas sinaliza insatisfação com a carreira:

[...] eu tinha um discurso: “Eu não nasci aqui, eu não preciso morrer aqui...” Eu fui efetivo da prefeitura, fui efetivo do estado, sou efetivo aqui da rede federal e, cara, se... não fui embora porque eu tenho uma filha, senão largava essa porra toda e ia embora, por isso que eu falei, o emprego, a profissão é minha... a escola eu to aqui porque eu fiz questão de entrar, eu fiz concurso pra entrar aqui, então, se não quer mais, larga a mão! Certo? [...] (P2).

Em outro momento o professor fala sobre sua relação com a profissão:

Agora, se eu aprendi com o parceiro, que da minha mulher e da minha profissão eu não reclamo, porque eu largo a hora que eu quiser, então, se o cara não tá satisfeito, larga essa ***! Tá entendendo? Eu ainda, eu não sei fazer outras coisas, a verdade é essa[...], então... eu vou fazer... eu vou aposentar e tocar minha vida. (P2)

Por outro lado, quando questionado de há arrependimento em ter optado pela docência, P2 afirma que gosta do que faz e que, portanto, não se arrepende da escolha, apesar de sinalizar na possibilidade de seguir outra carreira ao aposentar:

Não, não mesmo, por isso que eu falo, é... **porque eu gosto do que faço! Então eu acho que eu poderia ser melhor valorizado, mas como eu ganho sete mil reais,**

eu não vejo, infelizmente, eu não sou competente pra ganhar esses mesmos sete mil fazendo outra coisa. Eu não sei mexer com venda, eu não vendo cachaça pra bêbado nem de graça, não consigo... então, é complicado isso... eu falo com análise, eu já fiz, já tentei e tal... de tal maneira, quê que eu quero? Já falei com relação a meu pai, eu aposentando... eu iria aposentar e faria outro concurso, pra outra coisa, a nível geral por ter nível superior, que é o que eu já to... por exemplo o IBGE, eu trabalhei no IBGE em 1980, certo? Na época não quis continuar no IBGE porque o IBGE queria me mandar pro interior, não existia concurso naquela época, eu passei... eu entrei como licenciador, passei a supervisor, aí fui efetivado e assim foi... pô, hoje o IBGE ganha o dobro, paga o dobro do que paga pra nós aqui! Qualquer segundo grau do IBGE ganha mais do que o nosso professor de nível superior que inicia aqui. Então, seria... como eu ainda tenho.. teria um tempo pra trabalhar, seria uma linha que eu faria concurso e passaria, ou até a própria polícia federal, certo? **Mas dizer que eu me arrependo de dar aula, não! Dou aula desde garoto, dei aula no ginásio, pros meus colegas, dei aula no cursinho, eu dava aula... então eu sempre gostei disso, aprendi com meu pai e não arrependo não.** (P2)

Essa ambiguidade em relação à docência, sentimento de desvalorização e baixa remuneração ao mesmo tempo em que há sentimento de realização, parece ser algo que acompanha os docentes. Dentre os dez entrevistados, um afirmou que se pudesse optaria por outra carreira:

Quando eu abracei essa categoria foi porque eu gostava, dedicação, o aprendizado, né? E trazer conhecimento e repassar para os alunos as informações dos cursos que eu sei tudinho [...]eu gosto, eu sinto bem! Só que hoje se fosse voltar, como pessoal fala, se eu fosse voltar hoje e minha família tivesse condições eu não estaria aqui! Mas isso acontece depois que você já tem todo um conhecimento, né? Você já passou pelas fase da vida do dia a dia, né? Aí se você olha pra trás, fala: “Hoje se eu alcançasse, se tivesse condições, ah, eu acho que eu estaria lá ou fazendo medicina ou estaria fazendo direito, não sei o que eu estaria fazendo, não na educação, que hoje você vê que para a educação são poucas as pessoas que querem estar na educação: “Ah, você é professor? Não, não quero mais ser professor!” (P9)

Até mesmo nas situações em que sinalizam desistência, não é pela natureza da atividade docente, já que há que gostam de ensinar, mas devido às condições em que o trabalho ocorre, o sentimento de desvalorização quando comparado com outras opções de carreira.

Ao escrever sobre esse processo de comprometimento e desistência no trabalho docente, Kuenzer e Caldas (2009) partem do pressuposto de que as relações de dominação presentes nas relações sociais e de trabalho na atual sociedade podem gerar tanto a perda de sentido para o trabalho e desistência por parte dos professores quanto desencadear um processo de resistência, em que o professor se vê profundamente implicado com a formação dos estudantes, movido por um ideal de transformação, conforme visto em muitas falas.

Dessa forma, segundo Kuenzer e Caldas (2009), os processos de comprometimento e desistência do professor em relação ao seu trabalho são melhor compreendidos quando tratados de forma dialética, considerando “o processo histórico, alimentado e realimentado

por determinações gerais e condições concretas do exercício cotidiano da prática escolar, entrelaçando histórias individuais e coletivas”. No caso dos docentes desta pesquisa, a insatisfação com a carreira, remuneração e a desvalorização da profissão docente parecem ser os principais mediadores dos processos de desistência; já a relação com os alunos e o sentimento de realização pessoal ao poder contribuir para o crescimento deles, além do sentimento de estar fazendo “o que sei fazer de melhor”, parecem mostrar-se os principais mediadores do envolvimento desses professores com o seu trabalho.

Então, eu tô aqui com essa perspectiva, é o que me motiva a continuar e se continuar dessa maneira mesmo, com esse cansaço, esse estresse, com essas turbulências. Se eu tiver o respaldo dos meus alunos e for reconhecido e tudo mais, pelo trabalho tá excelente. (P3)

Em relação às perspectivas de futuro em relação à profissão e à carreira, alguns professores expressaram desconfiança de que as condições mudem e outros manifestaram otimismo em acreditar na possibilidade de melhorias em suas condições.

pra mim, enquanto docente, pra melhorar, só se mudar de profissão, eu não acredito que mude, eu não acredito que melhore, pra mim, pra mim... eu vejo como sendo um grande buraco que não tem solução. (P2)

Eu acho que a tendência é...não sei, eu acho que a tendência é piorar um pouco mais né? Porque...ninguém olha pra educação, né? Assim, com bons olhos né? (P6)

Questões políticas mais amplas, como a sistemática ausência de prioridade e investimentos dos governos na educação e na carreira docente, parecem fazer com o que o professor não espere mudanças em suas condições de trabalho. Segundo Kuenzer e Caldas (2009), a desvalorização da educação mediante a precarização do trabalho docente, redução de investimentos, ruptura do consenso social sobre a importância da educação, retração de outros agentes educativos e ampliação de exigências ao professor produzem também uma desvalorização do próprio espaço de trabalho e de si mesmo. A expectativa de que essas condições não melhorem ou até mesmo piorem pode colocar o professor em uma condição de paralização e sofrimento por não enxergar saída para os problemas que vivencia, aumentando o risco de adoecimento.

Tais condições fazem com que alguns professores com maior tempo de trabalho vejam na aposentadoria uma solução mais provável:

Do meu trabalho, se termina, ele acaba em 2015 e eu não olho mais pra trás, acabou, acabou. (P4)

Já falei com relação a meu pai, eu aposentando... eu iria aposentar e faria outro concurso, pra outra coisa, a nível geral por ter nível superior, que é o que eu já to.[...] Então, seria... como eu ainda tenho.. teria um tempo pra trabalhar, seria uma linha que eu faria concurso e passaria, ou até a própria polícia federal, certo? (P2)

Conforme transparece na fala acima, a aposentadoria aparece para o docente como a possibilidade de se dedicar a outros projetos, dessa forma, ela não significaria parar de trabalhar, mas se dedicar a outras atividades:

[...] então, eu to naquela... naquela fase de... Como é que eu falo? É tipo o ápice do meu trabalho, já to atingindo e to já naquela fase de me preparar pra uma aposentadoria, né? Então to já numa fase, vamos dizer, conclusiva desse meu trabalho, então, e com outros planos, né? Talvez em outros setores, então to com outros projetos de vida, então, talvez isso também esteja me fortalecendo, essa tranquilidade, essa objetividade, esse gás, essa vontade, né? De realmente concluir e avançar com o trabalho talvez esteja motivado por isso... Então eu... eu vejo o futuro concluindo em 2014... com relação à minha docência. (P7)

Eu acho que eu já participei de muitas coisas e... eu só não quero deitar em berço esplêndido, mas, eu quero continuar na ativa, quero entender... Enquanto eu tiver saúde...mas vai chegar um momento que não vai ser possível mais...você sabe que tem que ter uma idade né? Atingiu essa idade você tem que parar, porque o governo vai tirar você do ar! (risos) (P10)

As perspectivas consideradas aqui como otimistas apresentaram indicação de expectativas de melhoria nas condições de trabalho, planos para qualificação em nível de mestrado e doutorado, vinculando isso a maior autonomia na profissão. O reconhecimento dos alunos quanto ao trabalho, a possibilidade de vê-los na universidade e ter a sensação de papel cumprido também aparece nesse grupo otimista.

A minha expectativa é de que melhore! O passo que eu vou dar agora nos próximos dois anos é preparar pra fazer o doutorado, então, fazendo o doutorado eu quero ter mais autonomia ainda, eu falo do ponto de vista pedagógico mesmo, dentro da minha profissão e eu vejo isso de forma otimista, porque se eu cheguei até aqui e não desisti é porque isso tá me dando uma realização de certa forma, né? Porque há outras oportunidades se você quiser, conheço outros professores que fizeram outras graduações e mudaram de profissão. (P1)

Olha, o que deixa a gente feliz como educador, é o fato de que futuramente eu vou encontrar meus alunos na rua, na universidade, fora daqui né?! Recentemente, como eu falei, eu estive em uma formatura de um deles tá muito bem, é uma pessoa que eu respeito. Isso pra nós é sinal de satisfação, saber que esse cara, profissionalmente, é melhor reconhecido do que eu sou né? Perceber que na verdade a gente forma alunos que futuramente vão ter condições de superar, de fazer mais do que a gente fez. (P3)

O sentimento de realização com a carreira docente, a percepção dos resultados de seu trabalho mediante reconhecimento obtido pelos alunos ou desempenho deles em sala de aula, a possibilidade de contribuir para transformações e desenvolvimento social são elementos que fazem com que o professor consiga manter-se vinculado e obtendo satisfação com o seu trabalho. Por outro lado, a intensificação do trabalho, no contexto das recentes mudanças produzidas pela criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mediante maior diversificação de níveis e modalidades de ensino, os poucos recursos para o trabalho, rapidez com que as mudanças aconteceram sem as necessárias adequações na estrutura institucional, as recentes mudanças nas políticas educacionais e de carreira e o descaso do governo para com a educação tem exposto os professores a condições altas de vulnerabilidade ao estresse que exigem do professor estratégias de enfrentamento para que não adoçam.

No próximo tópico discutiremos as estratégias utilizadas pelos participantes da entrevista.

5.2.2 Trabalho docente e estresse

Nesse tópico discute-se a percepção dos professores sobre os resultados de suas condições de estresse, além de apresentar os principais estressores no trabalho docente. Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na EVENT e na Escala para Identificação de Estressores no Trabalho Docente, analisou-se as seguintes dimensões do trabalho relacionadas ao processo de estresse: Pressão no Trabalho, Clima e Funcionamento Organizacional, Infraestrutura e Rotina e Relação com alunos.

Para aprofundar a compreensão sobre como o professor percebe as relações entre o seu trabalho e os sintomas de estresse, foram apresentados aos professores participantes desse estudo seus resultados individuais e solicitado que eles expressassem o que pensavam a respeito. Foi informado aos participantes que os aspectos avaliados como mais estressores foram ligados à relação com alunos, relação com a administração e aspectos sociais mais amplos como mudanças nas políticas educacionais e na carreira.

As reações ao resultado apresentaram variação: alguns professores afirmaram que já esperavam que os resultados da pesquisa indicassem algum grau de estresse (4 professores), outros receberam com surpresa (6 professores), conforme podemos ver nas falas a seguir:

Oh, a princípio eu acho que até é normal, perto da expectativa da realidade nossa. (P2)

Eu só estou um abaixo do superior? Eu deveria ter me esforçado mais! (P3)

Eu acho que os resultados são verdadeiros, realmente é isso mesmo que eu sinto. Os resultados foram...é o que eu esperava mesmo, eu acho que o resultado, depois da avaliação feita é esse mesmo. Realmente é este. (P4)

Eu acho que ele é verídico! O tema que realmente está me angustiando é as condições de trabalho que tem relação aí com o objeto da pesquisa aqui, que foi apresentado. (P7)

Olha, eu não fiquei muito surpresa porque...realmente, se aqui você descreve que..esse...vulnerabilidade média a superior para o estresse é...devido a várias funções que eu desempenho, né?. (P10)

Eu hoje, se fosse pra eu fazer uma avaliação como que você se sente hoje, eu não, talvez eu não marcaria que seria um estresse superior, talvez eu marcaria um mediano, mas é... eu acho interessante porque, às vezes, nós não nos damos conta conscientemente do que está acontecendo conosco. Eu posso pensar que eu estou bem e na verdade eu estou caminhando ou eu estou na área de risco pra enfrentar problemas mais tarde. (P 1).

Nossa senhora! Eu tô quase no limite...[...] fico com a impressão de que as vezes a gente até acostuma com essa rotina de....já presenciou aqui de manha as situações que a gente enfrenta né?! (P5)

É... me surpreende porque, assim, normalmente eu me acho que eu não tenho muito estresse assim, tal, elevado (P8)

Conforme afirmou P1, nem sempre o professor percebe a sua condição de vulnerabilidade ao estresse, já que muitas vezes as situações de tensão estão naturalizadas em seu cotidiano, como na fala de P5 que afirma vivenciar situações estressantes cotidianamente. A naturalização do sofrimento no trabalho ao ponto de o trabalhador não perceber o seu desgaste até que chegue a uma condição de ter que se afastar das atividades parece ser uma condição característica das relações capitalistas. A esse respeito, Codo e Gazzotti (2006) afirmam que quando o sofrimento em função das tensões afetivas relacionadas ao trabalho do professor fica em nível psicológico, pode ocorrer de ele não se dar conta ou pode se manifestar em formas como dores, cansaço, perda da voz, entre outros sintomas corporais.

Sobre a relação de suas condições de saúde com o trabalho, especificamente nesse contexto mais recente das mudanças institucionais, alguns professores indicaram não haver relação entre trabalho e adoecimento.

Eu, ó... esse... da questão do estresse aqui, claro que, às vezes, eu me sinto mais cansada, mas eu não... eu não tenho hoje nenhum diagnóstico que fala assim, oh: “Você deveria... sei lá...” ou “isso foi causado pela atividade que você realiza!” Clínico mesmo, médico, né? Agora os cuidados já, eu penso que... eu vou pensar... Eu vou olhar pra esses dados aqui de forma mais consciente eu acho, mais reflexiva pra eu evitar, mas eu não vejo diagnóstico atual de complicações de saúde. (P1)

Para outro professor, até existe a percepção de que as condições de trabalho têm interferido em sua saúde, apontando a sobrecarga de atividades e o pouco tempo para cuidar da saúde como elementos relacionados, mas indica que isso envolve um processo de implicação pessoal com todas estas atividades.

Se fosse só essas 22 aulas e eu fosse pra minha casa eu estaria tranquilo, só que eu me envolvi nesses projetos, gosto desse projetos e eu que percebo assim, que a sobrecarga de trabalho nos atrapalha, nos atrapalha fisicamente, eu tô me sentindo mais cansado, dor nas costas, antigamente não tinha isso né?! Mas eu acho que talvez também pela falta de tempo de, pra prática de exercícios, porque se eu tivesse um tempo pra isso, talvez estaria melhor. Então, a saúde não tá legal porque não tá sobrando tempo pras essas questões. (P3)

A condição de adoecimento em relação ao trabalho não ocorre apenas com o professores com maior tempo de exposição aos estressores no trabalho. A fala de P10 indica que até mesmo os professores recém ingressantes na carreira apresentam sinais de adoecimento.

[...] hoje com a idade que eu estou, eu sou diabética, por exemplo, hipertensa, e...e isso tudo eu devo a este sistema de ensino, a esse profissionalismo que estou nele já há 31 anos completando já 32 agora em abril..né? 32 anos de casa...então, esse...isso aí, porque ele vai...porque o professor, ele tem que ter uma formação de relacionamento interpessoal muito forte...por que senão ele vai...ele se desestrutura...a maioria dos colegas que vejo aí, inclusive agora eu tou assim, é...um pouco...chocada com alguns professores novos...muito novos, que estão entrando agora na profissão, tem três ou quatro anos de serviço e já estão cancerosos, por exemplo, já estão depressivos! Isso me assustou pra caramba. (P10)

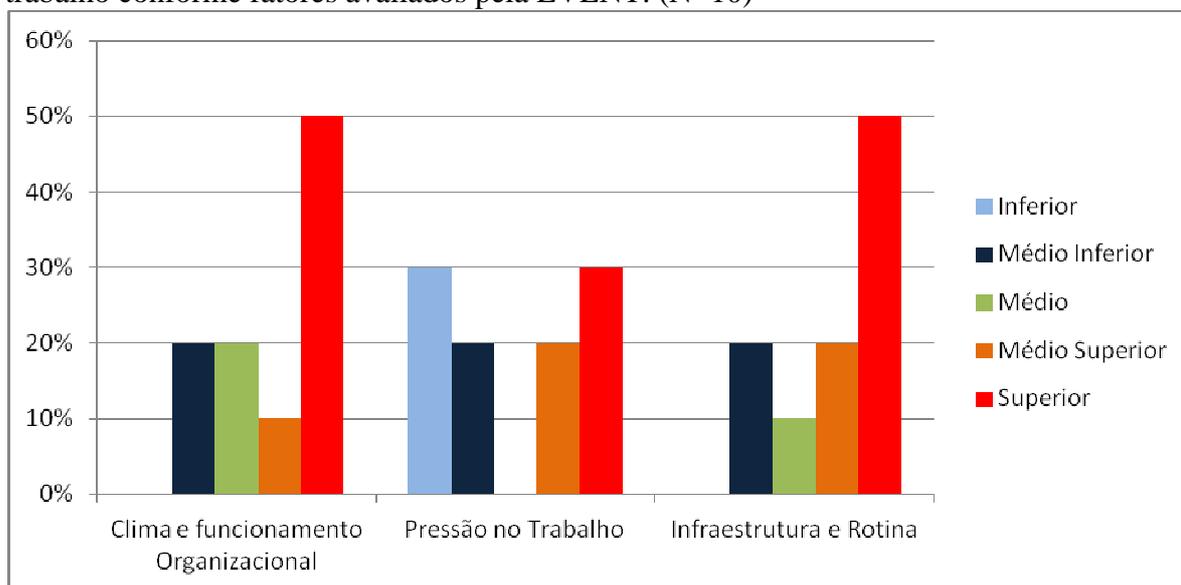
Em relação ao estressores no trabalho, quando analisados apenas os resultados dos professores participantes da entrevista, observa-se que os resultados são semelhantes aos dados de todos os participantes do estudo preliminar: as *Mudanças nas políticas educacionais*, *Estilo de gerenciamento dos superiores* e *Problemas comportamentais dos alunos* aparecem como os três principais estressores.

Além desses, também foram avaliados como estressores: *Falta de motivação dos alunos*; *Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor*; *Falta de recursos suficientes para o ensino*; *Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas*; e *Poucos recursos para o trabalho*. Dessa forma, observa-se que o estresse laboral dos professores

entrevistados relaciona-se com três dimensões principais: questões das políticas governamentais de remuneração e carreira, relações de poder na instituição e aspectos relacionados ao ensino, como relações/reações de alunos e falta de recursos para o trabalho.

Esses resultados se aproximam do balanço realizado por Kyriacou (2001) sobre suas pesquisas com professores estrangeiros sobre dimensões laborais do estresse docente. Em relação à avaliação de vulnerabilidade ao estresse no trabalho, os professores entrevistados apresentaram níveis muito próximos de vulnerabilidade ao estresse, avaliada pela escala EVENT, nas dimensões de *Clima e Funcionamento Organizacional* e de *Infraestrutura e Rotina*, sendo que mais da metade dos participantes apresentou vulnerabilidade superior em ambas as dimensões. A *Pressão no Trabalho* apresenta resultados divergentes entre os participantes: metade com vulnerabilidade superior e metade com vulnerabilidade inferior, indicando variação na vivência de situações de pressão no trabalho para esses docentes. Esses dados podem ser visualizados no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Distribuição de frequência da classificação de vulnerabilidade ao estresse no trabalho conforme fatores avaliados pela EVENT. (N=10)



Fonte: dados da pesquisa

A partir dos resultados apresentados acima, verifica-se que o fator **Pressão no trabalho** apresentou dados discrepantes: metade com classificação inferior ou médio inferior e metade dos participantes apresentou resultado de médio superior ou superior. É provável que estas diferenças entre os sujeitos estejam relacionadas ao fato de metade deles estarem envolvidos com funções administrativas, além das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Mesmo sendo o fator que apresentou menor frequência de participantes, nas entrevistas aparecem falas relacionadas a esta pressão no trabalho.

E eu acho que parte dessa pressão no trabalho é porque a gente tem muitas relações de convivência e são elas que deixam acontecer essas coisas né?! (P5)

[...] trabalhar quando você não gosta é uma coisa ruim, mas eu, eu acho... que eu to há muito tempo e assim, eu nunca tive problemas, pessoalmente em relação aos alunos, talvez assim, como eu estou numa função administrativa, né? Rs... Talvez em relação à função em sim... (P8)

[...] esse...vulnerabilidade média a superior para o estresse é...devido a várias funções que eu desempenho, né? Então tem muita coisa pra ser feita que por ofício se solicita, recebe resposta, Às vezes positiva, as vezes negativa, aí você tem que recorrer a outras formas de poder solucionar esse problema, né? (P10)

A fala de P5 parece relacionar o clima de pressão à dinâmica de relações interpessoais dentro da instituição, onde, pela função que ocupa, recebe pressão tanto dos pares quanto da administração superior, por conta dos cursos que precisam ser abertos, da infraestrutura necessária para que eles funcionem. Quando o professor não consegue os recursos suficientes para seu trabalho, exige uma resposta de quem está como responsável pela chefia do setor:

[...] a gente tá com dificuldade de organizar até os que estão aqui, que nós estamos com situações de até faltar sala de aula para as turmas e eles querendo mais turmas só chegam e falam: Olha, tem que abrir tal curso, aí chega aqui fica esse um monte de confusão em que você tem que tentar se virar pra assumir mais turmas, de ter pouco professor, de ter vários professor que entram em licença médica e aí os colegas tem que absorver, do professor ter que se qualificar pra ter um salario melhor e com ele isso também se ausenta do trabalho e fica por conta de quem tá aqui. (P5)

[...] o professor entende que ele precisa de um espaço especial, nós não temos um espaço pra ele. Não é [referência a si] eu que não tenho o espaço. É o contexto que não oferece o espaço ideal. (P5)

Esse aspecto do trabalho docente relaciona-se com o que Tardif e Lessard (2011) escreveram sobre as dimensões formais do trabalho docente: ao assumir funções administrativas, o professor precisa lidar com regulamentos, resoluções, portarias, adequações do trabalho pedagógico aos documentos e legislação educacional. Porém, nem sempre o contexto real de trabalho do professor corresponde ao que é previsto nos documentos nem pode ser feito conforme o planejamento oficial, o que gera uma carga maior de pressão e tensão.

Esta dimensão da pressão no trabalho também se articula com o que foi apresentado quanto às mudanças na instituição a partir de sua transformação em um campus do IFMT: aumentou a pressão do governo pela abertura de mais cursos e programas de capacitação profissional, mas a instituição não estava preparada para atender a esta demanda, o que aumenta a pressão sobre os docentes que tem a responsabilidade de gerenciar esse processo mas que não possui todo o poder de solução dos problemas em mãos, como na fala em que P5 afirma não ser responsável pela falta de estrutura para os colegas, mas do próprio contexto institucional. Tal condição coloca o professor em uma posição contraditória em que se exige dele soluções que ele não tem poder suficiente para oferecer.

Os elementos relacionados ao **Clima e Funcionamento Organizacional** referem-se a aspectos políticos, hierárquicos e de relações de poder, funcionamento da instituição, burocracia e as relações sociais de trabalho. No que diz respeito à hierarquia e relações de poder, considerando a dinâmica complexa de uma instituição educacional do porte desta estudada, percebe-se diferenças nas percepções dos participantes: alguns afirmaram estar satisfeitos com o estilo de gerenciamento da instituição, outros demonstraram insatisfação ou necessidades de mudanças:

Olha, eu não enfrento grandes dificuldades assim dentro da instituição, mas há questões muito burocráticas às vezes que atrapalha o bom andamento do trabalho, mas eu acho que dos três esse é o que eu tenho menos queixa...(P 1)

Com relação à direção, hoje, particularmente, eu tenho total apoio da direção. (P 2)

[...] acho que assim, nós estamos diante de uma administração pelo ao menos no meu setor, caótica, despreparada, sem sensibilidade o suficiente para ver a realidade do professor, ou tratando essa sensibilidade na parte teórica porque na prática tá um desastre. (P3).

Eu acho que a escola permite, ela é, vamos dizer assim...existem as hierarquias sim, mas elas são abertas. (P5)

As instituições educacionais não são espaços neutros, desligados das relações políticas e sociais mais amplas, conforme já discutido nesse trabalho. Nas falas dos professores ficam muitas vezes evidentes as interferências de processos políticos no funcionamento institucional, gerando tensões nas relações interpessoais. Verifica-se assim que o trabalho docente não envolve apenas a transmissão de conteúdos formais previstos na grade curricular em um ambiente neutro. Pelo contrário, é também uma atividade política por excelência, de modo que não pode ocorrer fora de um contexto complexo de relações

contraditórias que envolvem questões de poder local e até mesmo fora dos limites institucionais, seja pela interferência do governo federal, seja pelo envolvimento de gestores em processo de disputa política:

A escola, realmente é...ela hoje vive da politica né? E queira ou não queira a gente se envolve, a vida é uma politica, não tem como a escapar disso né?! Então tudo é feito da politica, tudo que você precisa. Então, a gente depende muito da escola, então qualquer coisa que a gente vai fazer, a gente depende da escola. Então se esquece muito da educação, a educação fica em segundo plano, retiram salas de alunos pra guardar material. (P4)

Então o cara[atual diretor geral] tá tentando resolver[problemas de infraestrutura], mas com muita, muitas coisa que foram empurrando com a política, porque o nosso diretor foi... era diretor, mas se candidatou a vereador, porque interessava... o outro entrou, também se candidatou a vereador, não ganhou, mas interessava, tava mexendo lá com a política, então hoje nós temos um diretor que quer apenas ser diretor, e isso é uma grande oportunidade e por isso ele foi eleito de uma forma maciça por todos os seguimentos da escola e a gente acredita que ele possa mudar, agora... só não to vendo fácil, porque a burocracia é grande, quando hoje você tem que comprar um material existe todo um sistema que te amarra, te entrava e isso dificulta tudo. Aí o governo não teve repasse, não sei se você acompanhou, o repasse de verba pra escola foi agora em maio, em maio é que o diretor foi ter dinheiro, como é que o cara faz? E aí é pra todos os serviços, né? Todos os setores da escola... Eu acho que, isso como fator [de estresse no trabalho]. (P2)

Na fala de alguns professores, as questões políticas aparecem como algo indissociado de seu cotidiano de trabalho na instituição. Aqui, o termo político parece se referir tanto às questões partidárias e eleitorais quanto às relações de poder institucionais. Conforme escreveram Tardif e Lessard (2011), o trabalho docente é um trabalho interativo cuja matéria prima são as relações com outros seres humanos. Essas relações são complexas e mediatizadas por uma série de fatores internos e externos à instituição, como os descritos nas entrevistas, aproximando-se do que escreveram Kuenzer e Caldas (2009), sobre as determinações que produzem as relações sociais na escola:

No caso da escola pública brasileira, essas determinações gerais se materializam como “produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas” (Netto 1996, p.75), que interagem com as especificidades internas às práticas escolares, combinando diversas temporalidades e concepções. (KUENZER e CALDAS, 2009, p.38)

A dinâmica das disputas de poder são um dos elementos que geram tensões nas relações interpessoais e podem ser estressores para aqueles docentes que não se sentem beneficiados pelas ações de quem ocupa o poder:

Só que a gente vê muitos colegas nossos que não vão fazer nada de capacitação, mas tem apoio, que apoiou o diretor, que votou no diretor e aí ele já saem de imediato e aí só vem a comunicação pra cá de que o departamento tem que liberar. Então uma coisa que chateia muito hoje, me chateia muito e me tira do sério é que hoje a comissão votando ao assunto que você pode eleger seu diretor, esse diretor pra se manter no poder, tem que fazer um monte de acordo político, e essas pessoas acordadas politicamente, tem, fazem e tem o que querem, entendeu? [...] Então isso que ficou complicado na escola, quando a politicagem entrou na escola dessa maneira suja, entendeu? Então você acabada ficando descontente, você já ganha mal, você...se você não tem, não é de um grupo você não tem direito de voz em nenhum lugar, tá entendendo? (P6)

Principalmente na parte da gestão. A gestão, eles tem que estar diretamente interligada diretamente a todo acontecimento da instituição, né? A responsabilidade...e não tá ocorrendo isso daí, o que a gente tem visto aqui que a maior parte do pessoal da gestão estão interessados, em primeiramente em cargo...cargo, dinheiro, aí mexe aquela politqueira e isso daí...isso daí atrapalha o andamento de toda e qualquer Instituição né? (P9)

É provável que o aumento do número de servidores e o crescimento da instituição tenha produzido um aumento de tensões no âmbito das relações interpessoais, já que aumentaram os espaços de poder e por outro lado, o número maior de pessoas torna as relações mais distantes:

[...] se no IFET[CEFET] já era uma briga ferrenha pelo poder, pelo espaço, uma simples escola, imagina agora alguém que administra dez, doze escolas? Você tá entendendo, então a disputa pelo poder, pelos pequenos domínios, pequenos feudos, não é? Vamos dizer...o feudo né? O feudo aumentou o tamanho, o feudo cresceu, então logicamente a disputa cresceu, a disputa aumentou e a briga por isso aumentou. Então isso aumentou mais o estresse, isso aí aumentou mais o estresse...porque você vê aí agora todo mundo, entendeu?, querendo seu espaço, sua construção, querendo seu cargo, tá entendendo? Pra poder... Isso então aumentou realmente. (P6)

A interferência das questões de poder, sobre o modo como as relações sociais vão se configurando na instituição para os entrevistados, aparece nas seguintes falas:

[...] você pontua aí é... a dificuldade de relação de grupo, mas eu sou assim, porque eu não confio em grupo, eu faço as coisas do meu jeito, corro atrás do meu jeito. Porque? Tá comprovado na nossa área, dentro da realidade da educação, que não adianta confiar, a gente confia com o colega, o colega puxa a toalha, vamos dizer assim... Na hora que a coisa aperta o cara foge, então eu não faço. (P2)

[...] se eu tivesse como parar meu carro na porta da sala de aula pra entrar, sair, entrar e sair, eu faria isso. Então eu procuro fazer isso, eu vejo dessa forma, não tem como mudar, são fatores que tão, por exemplo, além das nossas forças, em nome das, por exemplo, políticas estabelecidas, existem os feudos aqui dentro da escola. Então os feudos dominam isso daí, então controlam a política, controlam o meio. [...]a divisão de classe aumentou, a divisão de classe dentro da instituição aumentou. A divisão de classes, de quem apoia fulano, de quem apoia ciclano, há uma divisão de classes aqui dentro, quem é do grupo tal, quem é do grupo tal, tá entendendo?!

Isso daí é ruim pra nós, que...nós devíamos ser uma família, nós devíamos ser um corpo docente. Nós não somos um corpo docente, entendeu? São pessoas com seu próprios interesses, que defende o seu próprio interesse, tá entendendo? Nossos colegas se tornam menos confiáveis, então isso para um clima de trabalho é ruim. O ambiente de trabalho fica, assim, desconfiado, fica éhhhhh...você fica com um pé atrás. Aí você não quer fazer uma amizade com o seu colega, tá entendendo? Então, é como eu falei pra você, eu venho dou minha aula né?! (P6)

Conforme visto, parece ocorrer uma recusa a confiar no outro. Mesmo que esta experiência não possa se generalizar a todos os professores da instituição, é provável que o clima de divisão em função de questões políticas enfraqueça as relações interpessoais que podem ser fortalecedoras de processos de produção de saúde no trabalho. O isolamento como recurso de defesa das tensões e conflitos pode gerar adoecimento para o professor.

Por outro lado, o crescimento da instituição com a entrada de um número grande de novos servidores pode ocasionar como consequência um maior distanciamento entre as pessoas, tornando as relações mais impessoais.

O que realmente me angústia é essa relação mesmo com a administração. [...] Eu saí era a instituição CEFET e quando eu retornei era IFMT. Então eu acho que isso agravou e refletiu aí nos meus resultados, porque quando eu saí a estrutura da instituição era uma, então hoje ela ficou mais, vamos dizer, impessoal. Então acho que isso também reflete, eu falo até com o corpo gestor, porque antes a gente tinha um contato mais próximo, os colegas de trabalho, agora ficou um pouco um anonimato. (P7)

Hoje você não tem ninguém que conheça os colegas todos que tão aqui, tem um monte de gente trombando pela escola, você não sabe se é professor, se é aluno, se é administrativo, se é visita, não existe nem isso. (P2)

A burocracia comum ao funcionamento da administração pública acaba interferindo também no cotidiano do professor, de tal modo que o processo educacional possui uma dinâmica que os processos administrativos parecem não acompanhar:

Porque que hoje, nós... eu que estou há muito tempo no serviço público, né? Nós já tivemos um momento que tivemos até um ministério de não burocracia ou de fazer com que as coisas acontecessem... E hoje parece que a gente tá retornando aquele tempo anterior, né? As coisas tem sido tudo, né? Hoje eles tão trocando a palavra burocracia pela transparência... e eu acho que é isso que realmente falta, realmente, a transparência, mas isso que faz com que não haja agilidade então, você tem que associar transparência a agilidade, né? Acho que, eu penso assim: nós somos um campus ligado à reitoria, a reitoria existe em função da administração do aluno, então tudo que se tratar do aluno deveria ser tratado como prioridade. Então, se nesse momento, estamos reiniciando as aulas neste campus ou em qualquer outro, é... aí, por exemplo, um simples professor substituto: “Não porque nós temos muitos processos...” Todos os outros deveriam parar em detrimento daquele campus! Parece que a reitoria ou aqueles que trabalham nesses setores não entendem assim... Que o seu serviço, o seu emprego é em função da existência do aluno, então ele é prioridade. (P8)

O exemplo dado acima, por P8, sinaliza mais um aspecto que pode ser gerador de pressão no trabalho do professor que ocupa funções administrativas: o tempo que leva para a contratação de um novo professor para um caso de licença ou afastamento dos efetivos, acaba gerando transtornos no cotidiano da instituição, como por exemplo, alunos ociosos sem aula ou até mesmo pressionando para que as aulas sejam dadas. Mais uma vez, o professor se depara com uma situação sobre a qual não possui total controle e pode no máximo procurar paliativos.

[...] nós estamos terminando o primeiro bimestre e temos amanhã seleção de professores substitutos, que foram solicitados lá em fevereiro, né? Cujo semestre começou em maio, né? Então, quer dizer, foi dentro dos trâmites legais, mas não dentro da agilidade que se é necessária pra obter o benefício que é o atendimento do aluno. (P8)

A questão burocrática é um dos elementos formais do trabalho docente, a dimensão do trabalho codificado conforme escreveu Tardif e Lessard (2011).

:

[...] o professor ele é a pessoa atingida mais diretamente com tudo isso, que além dele relacionar com a questão burocrática da instituição, ele é... relaciona diretamente com o aluno e aluno de modalidades diferentes. (P1)

[...] porque a burocracia é grande, quando hoje você tem que comprar um material existe todo um sistema que te amarra, te entrava e isso dificulta tudo.(P2)

E as condições que ficaram um pouco mais precárias, tem que estar brigando... questão mesmo de... coisas simples, né? Um ar condicionado na sala, uma proteção pra incidência de raios solares, né? Um pincel ou um apagador, né? Então, assim, a gente... coisas simples, as vezes, que é um pouco burocrático, né? (P7)

É... evidentemente que eu to dizendo que... esses estressores são positivos, mas as vez... atualmente, nós temos, assim, a burocracia é um empecilho, né? (P8)

Em outros momentos, é a ausência de uma maior regulamentação dos processos que pode ser fonte geradora de estresse para o docente:

recebi uma ligação[...] dizendo: provavelmente sábado a escola não vai funcionar porque vai ter uma prova, um processo seletivo pra tecnólogo para os cursos de tecnologias, que são aqueles cursos de três anos. Poxa! Você pega o calendário da escola, que tá no site, que eu recebi no meu e-mail, lá tá dizendo: dia 6, dia letivo. Não há nenhuma informação a respeito desse vestibular e agora como as minhas aulas desse projeto de extensão são no sábado, eu vou ter que ligar pra todos os alunos e dizer: Não, eu falei que sábado passado que ia ter aula, abre parêntesis, porque esse parêntesis não vai na fala para dizer: mas a escola é extremamente desorganizada, fecha parêntesis, e não vai ter aula neste sábado. Certo? Evidente que eu não vou falar isso pra pessoa, mas no fundo eu acabo sendo tachado como descompromissado, como não cumpridor da palavra, porque essas coisas não

dependem de mim. Então são fatos recente cara, que mostram o quão desorganizadas a coisa está e isso irrita o professor. (P3)

Esses elementos imprevisíveis, que não estão sob controle do professor e que exigem dele readaptação para realizar o seu trabalho. Parece ser sempre um processo imbrincado, o professor vivencia ao longo de seu cotidiano essas duas dimensões de seu trabalho: planeja aula, tem que estar na sala em determinados horários para cumprir o cronograma da disciplina, precisa seguir uma série de protocolos institucionais caso precise de recursos adicionais para sua aula, como reservar laboratório ou equipamentos, mas pode ser que não dê certo, que tenha que reinventar, reprogramar.

Esses elementos também estão diretamente relacionados à outra dimensão do trabalho docente que se relaciona com o estresse, a **infraestrutura e rotina**. Ela se refere aos aspectos físicos e estruturais necessários à realização do trabalho docente, como sala de aula, laboratórios, equipamentos, além do próprio modo como o trabalho docente se realiza: o número e a complexidade de tarefas, a carga horária de trabalho, o tempo para cumprir as tarefas, sobrecarga de trabalho por falta de pessoal suficiente.

Nas entrevistas com os docentes, surgiram referências à falta de salas de aula, laboratórios, equipamentos e instrumentos a serem utilizados nos laboratórios:

Primeiro você abre uma turma, deixa essa turma, às vezes, sem sala, como acontece aqui, às vezes nós ficamos aí pelos corredores procurando sala de aula, calouros então é uma situação super desagradável. (P1)

E as condições que ficaram um pouco mais precárias, tem que estar brigando... questão mesmo de... coisas simples, né? Um ar condicionado na sala, uma proteção pra incidência de raios solares, né? Um pincel ou um apagador, né? Então, assim, a gente... coisas simples, as vezes, que é um pouco burocrático, né? De você conseguir... Mas entendo também que a instituição está passando por esta mudança, né? (P7)

Então você vê que o funcionário tá vindo pra trabalhar e chega às vezes na instituição e não tem exatamente a parte dos equipamentos necessários para desenvolver o trabalho (P9)

Por outro lado, a avaliação das condições físicas não é unânime, já que há referência de que essas condições tenham melhorado, mas afirmam a necessidade de materiais para o ensino.

Eu diria que a escola não está melhor no sentido que nós gostaríamos que tivesse, mas pior ela não está, ela está melhor sim, né? Há algum tempo atrás nós não tínhamos ventiladores suficientes nas salas, hoje temos ar condicionado, hoje temos quadros brancos. Então, quer dizer, houve... isso é uma melhora, vai dizer que não?

Né? Então hoje a gente tem um diálogo com os alunos, né? No entanto, não é o ideal, não é o que queríamos...

Infraestrutura melhorou depois que...melhorou um pouquinho nas questões da sala, eu acho que deu uma melhorada um pouquinho, tem data show nas salas de aula, tem sistema de som, né? Então você monta sua aula, você...essa parte de estrutura até deu uma melhoradinha até um pouco....de estrutura. (P6)

Esta ambiguidade se assemelha aos resultados sobre avaliação das condições físicas do trabalho no estudo preliminar. Tais divergências podem ser compreendidas dentro do contexto atual em que a instituição se encontra: a criação de novos cursos demandou investimentos na estrutura física, que melhorou em relação ao que era antes, mas não atende às necessidades atuais, já que a instituição cresceu de uma forma bastante acentuada.

A rotina do professor também se intensifica com o pouco tempo para preparar aulas para as disciplinas em níveis diferentes, número de aulas, além de dificuldades burocráticas para obterem recursos materiais para alguma atividade. Esses aspectos podem ser percebidos nas verbalizações a seguir:

Quando hoje você tem que comprar um material existe todo um sistema que te amarra, te entrava e isso dificulta tudo. Aí o governo não teve repasse, não sei se você acompanhou, o repasse de verba pra escola foi agora em maio, em maio é que o diretor foi ter dinheiro, como é que o cara faz? E aí é pra todos os serviços, né? Todos os setores da escola (P2)

As questões de infraestrutura e falta de recursos para o ensino interferem na rotina do professor, obrigando-o a improvisar para dar conta do seu planejamento.

Então se esquece muito da educação, a educação fica em segundo plano, tiram salas de alunos pra guardar material. Então tudo isso mexe muito com a gente, você não consegue ter um plano de aula que você possa seguir, porque quando você tá indo...até tá correndo legal seu plano de aula, daqui a pouco acontece alguma coisa e você não tem a sala, você não tem o material necessário. Isso acaba te estressando, te tirando...você faz um planejamento, tá naquela linha, quebra seu trabalho, pronto! Te estressa e você tem que pensar tudo novamente.(P4)

não tem muita expressão de carga horária assim, a grande questão é a estrutura pra você dar aula, no sentido de componentes eletrônicos. Nós precisamos de equipamentos eletrônicos pra dar aula, nós precisamos de equipamentos novos [...] a maior parte do nosso problema maior quando a gente vai dar um curso técnico, são na parte da sala de apoio, de componente eletrônico, isso daí tá difícil, não tem. (P6)

Outro elemento destacado sobre a dimensão de infraestrutura e rotina refere-se à necessidade de um espaço especial para o professor que fica o dia todo na instituição. Os participantes falam da necessidade de um espaço que permita repouso, conforto para preparar

aulas e realizar leituras, entre outras atividades do docente, conforme se observa os relatos abaixo:

[...] você vem trabalha, você pode almoçar aqui, mas se tivesse, por exemplo, atividade física, se tivesse uma sala de descanso, por exemplo, após o almoço... às vezes você tem, às vezes, uns trinta minutos, quarenta minutos, que seja, mas que você pudesse estar num ambiente reservado, se tivesse, fosse possível. (P8)

É interessante como o tema de mudanças institucionais atravessa a fala dos professores entrevistados em quase todos os tópicos discutidos nesse trabalho, apesar de alguns deles afirmarem que as mudanças não sejam tão representativas. As mudanças rápidas por que a instituição vem passando também interferem na estrutura e funcionamento da organização e são apontados pelos professores como angustiantes por exigirem rápida adaptação e gerarem problemas para os quais os gestores e demais servidores ainda não tiveram tempo de se prepararem para resolver e dificultam o planejamento.

Acho que isso dificulta o planejamento geral, essa mudanças repentinas. É como se as coisas fossem acontecendo, como é que é, vamos aprender a andar à medida que vai andando (risos). Não é aquela coisa, bom, primeiro vamos aprender a andar depois vamos andar. Eu acho que nós, esse já é um ponto desfavorável, eu acho que dificulta o planejamento. É...eu acho que encontra pessoas despreparadas pra assumir tantas funções. (P5)

Outra categoria relacionada aos estressores no contexto de trabalho docente foi a **interação com alunos**. Esta é a dimensão central do trabalho docente, a essência do trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 2012). Conforme vimos nos resultados, os aspectos relacionados à relação do professor com alunos apareceram como estressores tanto no estudo preliminar quanto nesta etapa da investigação. Porém, observou-se nas respostas dos professores certa ambiguidade ao se referirem a esta relação: ao mesmo tempo em que a relação com os alunos provoca estresse, é objeto de prazer, satisfação; se para uns professores o comportamento indisciplinado de alunos ou sua desmotivação pode ser considerado um estressor, para outros professores a sala de aula é o momento de “terapia”.

[...] eu costumo me dar muito bem na sala de aula, ou muito mal, eu não tenho muito tempo... É... os alunos mais antigos chegam a dizer que ou me amam ou me odeiam, é assim que funciona comigo... E cada dia que passa nossa clientela ela é muito, muito inferior, tanto tecnicamente, quanto socialmente, eles não respeitam! (P2)

Olha apesar de te passar um retrato que, pra quem está fora de sala de aula parecesse ser é negativo, na verdade é extremamente positivo. Quando eu estou em sala de aula parece que eu estou fazendo terapia, porque é a única hora em que eu consigo fazer, eu tinha um colega que sempre falava: poxa! Se eu não der aula eu não posso fazer mais nada, porque é a única coisa que eu sei fazer bem. Isso ele

falando né? Eu parto do mesmo principio, é algo que eu sei fazer bem e que não me onera se eu não tô ali em sala de aula pensando: poxa, eu tô perdendo meu tempo com esses alunos, pelo contrário. É cara de terapia porque a gente sempre tenta passar algo bom, mesmo que de repente não passe e pode acontecer isso em sala de aula, a gente não tem como prever os acontecimentos, mas pra mim dar aula é uma terapia (P3)

Outro dado interessante é que os professores que apresentaram maior nível de estresse são os que falaram bastante de sua relação com os alunos e demonstraram que a mesma é marcada por intensa dedicação e investimento afetivo, a ponto de se envolverem mesmo nas questões “pessoais” ou de não conseguirem se desligar deles quando estão em casa, no seu momento de repouso.

Eu sou apaixonado pela educação, pela sala de aula, pelos alunos em si, eu me apaixono pelos problemas que eles têm. [...]Hoje por exemplo, não tem como dar aula pra adolescentes. Muitas adolescentes chegam, engravidam aqui na escola. Então se a gente for misturar isso tudo né?! **É um peso muito grande pro professor carregar, então tinha que ter um apoio psicológico pro professor entender o seguinte: que ele não é pai, não é mãe, não é avô, ele tem o seu espaço, ele não pode...e aí a gente acaba carregando muita coisa que não é nossa, você tá entendendo?** (P6)

[...] há alunos mais educados, menos educados, há alunos que respondem melhor e, eu acho que **professor tem esse pouco assim, às vezes, de não saber separar muito como mãe aí você fica muito preocupada com resultado, porque que aquele aluno tá com dificuldade, porque que tá com problema,** porque que falta e aí eu acho que a gente acaba, às vezes é... é... como que é? É... quando uma coisa quando você não... não distancia como outras profissões, você sai do trabalho, deixa tudo lá e vai embora, né? Você acaba levando esse aluno pra casa, porque aí você leva as atividades dele pra corrigir, você tá pensando nele que você vai preparar a aula no dia seguinte, então, **não é aluno em si o culpado, é a própria relação da profissão que eu acho que é um fator que gera estresse, né?** Você está aqui, fica as aulas normais, você saí daqui, você pega sua pasta primeiro momento que você vai depois **você vai ficar com esse aluno o tempo inteiro, seja corrigindo a atividade dele, preparando a atividade, então, ele vai estar ligado a sua vida e talvez a dificuldade é a gente não conseguir fazer esse desligamento...**

Uma palavra que eu ia utilizar que eu não consegui lembrar, quando você... quando você passa por uma situação que você traz muito pra si que você não consegue desligar? Tem um nomezinho acho pra isso, mas não consegui agora lembrar... absorver, eu acho! É! Então, essa absorção que fica o tempo inteiro e você não... Pá! Pá, acabou agora meu horário de trabalho, agora é minha vida com outras atividade! Então, é, assim... resumindo, eu acho que pro professor é isso! É o fato dele não se desligar como terminou a aula, terminou a atividade, porque a atividade continua. Você tá lendo um jornal no domingo você fica lembrando numa aula que você pode usar com aquele material, então... rrsr... é ou não é um fator de..[estresse].!? (P1)

Essa dificuldade de desvinculação do trabalho, a ponto de levá-lo para casa coloca o profissional numa condição que Lopes (2006) denominou de professor *full-time*: “um trabalhador com 24 horas de trabalho diário, mesmo que espacialmente fora dele” (p.40). Sobre o trabalho em tempo integral dos sujeitos de sua pesquisa, a autora escreve:

Foi fácil perceber, também, como não há uma separação clara entre o espaço de trabalho e a casa. Como parte das tarefas docentes é exercida em seu local de moradia (estudos, avaliações, programação de aulas, produção de artigos...), o tempo em casa não interrompe o processo de trabalho, pelo contrário, ele é “naturalmente” referido como espaço das atividades cotidianas dos docentes. (LOPES, 2006, p.41)

Essa sobreimplicação com o trabalho, por outro lado, também se relaciona com o sentido, o prazer e a “sobrevivência” do professor/trabalhado. A forte carga de investimento afetivo que o professor faz em seu trabalho, que conforme Codo (2006) nunca retorna ao professor na mesma proporção, parece se tornar um elemento estressor, quando ele não consegue se desligar de seu trabalho e dos problemas que vivencia com seus alunos. De certa forma, esse dado corrobora o que foi discutido acerca da centralidade das interações humanas no trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2012), acerca da carga afetiva que esse trabalho envolve (CODO, 2006), acerca das tensões que podem existir em função dessas relações (TEIXEIRA, 2007), pois a maioria dos estressores se relaciona aos sujeitos com quem o professor se relaciona.

É importante notar, conforme falou P1: “não é aluno em si o culpado, é a própria relação da profissão que eu acho que é um fator que gera estresse”. Na maioria das falas, o professor vê a relação com o aluno de forma satisfatória, apesar das tensões eventuais.

[...] em relação aos alunos, assim, os problemas sim, eles são... eu acho que existe, mas em relação aos alunos é uma coisa que pessoalmente eu gosto [...]. (P8)

Com os alunos eu confesso que é tranquilo, é o momento do meu “desestresse”. (P7)

Oh, em relação à interação com o aluno eu vejo motivos de... é... determinantes para esse estresse, porque eu... é... nós recebemos aqui alunos de várias, às vezes de várias... a sala um pouco heterogênea, e aí há alunos mais educados, menos educados, há alunos que respondem melhor. (P1)

Essa presença da afetividade do professor na relação com os alunos aparece também na referência ao planejamento das aulas e em sua realização, em que os docentes demonstram um alto grau de satisfação ao se sentirem facilitadores da aprendizagem.

[...] “O quê que eu vou fazer, como que eu vou fazer, né? Que criatividade... Como que vou fazer com que as coisas sejam mais prazerosa pros alunos, pra que estar na escola ou estar na minha aula, né? Os alunos...” É... ontem, bom... eu to com uma turma só de repetentes, como é... ficaram muitos alunos com seis turmas, só ficaram vinte alunos aí um alunos falou: “Puxa, professora, a senhora deu quase que um capítulo só e eu não vi a hora passar!” Então isso é muito bom, significa que ele, né? Entendeu que agora é hora de estudar (P8)

[...] trabalho muito com Dalton G, mas com o pincel e com muita atividade, que é o que eu gosto, eu invento, gosto de mim nessa hora, eu digo que o que eu tenho de melhor é que se eu explicar pro guri alguma coisa e ele não entender, eu tenho no mínimo umas dez maneira diferente de fazer ele entender, e depois se ele não entendeu aí eu mesmo mato ele (risadas). (P2)

Conforme discutido anteriormente, o papel do professor vai além da transmissão formal de conteúdos acadêmicos, envolve também um processo de formação mais amplo, de atitudes e valores, sejam eles conservadores ou questionadores da ordem vigente. Conforme escreveu Arroyo (2011), é uma relação de pessoas, de gerações, na qual os mestres do viver e do ser encontram-se com os iniciantes na arte do viver e do ser. Nessa direção, alguns professores apresentam em sua fala a preocupação sobre essa outra formação e percebe que seu comportamento é muitas vezes um “modelo” (a ser seguido ou não) que influencia os estudantes:

Eu estou tentando não mudar todo, voltar o pau na vertical, não! Mas tentar saber que aquilo que eu faço que tá de errado, e eu sei que muita coisa que eu faço tá errado, mas eu faço assim mesmo... eu mudar... pra que eu não possa passar isso pros alunos... mas os alunos o meu ditado é esse: “Faça o que eu falo, mas não faça o que eu faço...” Você depois vai tomar suas atitudes, num primeiro momento siga as orientações, que é assim que eu faço com a minha filha... a minha filha me diz: “Pai, eu te amo mesmo com seus defeito...” Essa é a lei! Então hoje, pra gente poder... é... fazer todo o meu trabalho no xadrez voltado a dedicação exclusiva aos aluno e com uma grande vantagem até, que eu preciso falar: aqui vem quem quer! Se você observar na mesa tem um livro de presença, nós já tivemos aqui, que é algo normal, é... dá sessenta, setenta alunos todo dia, tá com noventa alunos, por que vem porque ele quer vim por cá, então eu não preciso me desgastar, não preciso tá provando nada pra ele, não preciso tá convencendo nada ele! (P2)

[...] graças a Deus eu não tenho uma aula tradicional, eu consigo brincar com os meninos em qualquer nível de ensino, superior, a mesma coisa. Eu consigo conversar, fazer minhas brincadeiras, voltar pra aula, passar o conteúdo, tentar ser...um modelo, talvez um pouco estragado, mas um modelo de.....um modelo. Um modelo de alguma coisa, eu acho que eu não tenho essa capacidade, mas tentar ser um modelo, eu acho que essa é a idéia e tentar passar coisas positivas, pra mim, pra mim isso é fantástico! (P3)

Tal elemento é importante, pois confirma que o trabalho docente é marcado por esse conjunto de interações que são formativas, produzem marcas em todos os envolvidos nesse processo. O trabalho docente é marcado por essas múltiplas possibilidades: pode contribuir para a formação de cidadãos críticos ou perpetuar a ordem social vigente. Somente na práxis será possível definir o rumo a ser tomado (KUENZER; CALDAS, 2009), mas certamente professor e aluno não serão os mesmos.

Por outro lado, para que o trabalho docente se concretize, é necessário o convencimento do estudante, é necessário sua adesão para que se concretize o processo de

ensino-aprendizagem. Porém, conforme escreve Tardif e Lessard (2012). Esse aspecto aparece na fala de alguns professores quando fazem referência ao “desinteresse” dos alunos:

[...] muitos deles estão totalmente desmotivados. “Ah não preciso estudar, porque a norma didática ou a norma do governo impeça que o professor não me reprove”. E aí...todas essas coisas você vai juntando, vai juntando e você se estressa realmente...você se estressa. Não é porque, gente eu não vivi...eu não estou vivendo esse momento como aluno, que no nosso tempo a dificuldade era maior, mas o interesse de cada um dos alunos era bem superior ao de hoje. Hoje você conta a dedo os alunos que querem ser alguma coisa, que querem estudar e querem aprender. (P9)

[...] eu vejo assim, que há uma mudança no comportamento do aluno...o que me estressa bastante é...é o aluno pegar e...e falar....entender que aquela aula, naquele período, horário ali pra ele não tem valor...eles se juntam e...é...como que fala? Fazem um acordo entre eles e matam as aulas! E eu acho que isso daí é o fim da picada...como professora...é o fim da picada... (P10)

É provável que, para o professor com maior tempo de docência, as diferenças de comportamento das gerações apareçam na sala de aula. O aluno pode não ser o mesmo com o qual o professor aprendeu a lidar no início de sua profissão, o que é fator gerador de estresse. Por exemplo, é cada vez mais comum a utilização de celulares com acesso à internet, o que força o professor a “competir” com as redes sociais para obter atenção do aluno, conforme expresso por P4: “eles deixaram muito a desejar né? Por causa desses celular, desses jogos, dessa coisas né?”.

Nenhum dos docentes afirmou ter sofrido alguma agressão física ou psicológica por parte dos estudantes, o que sugere não ser um elemento muito presente na sua relação com os alunos, porém, há uma referência a ocorrência de violência na relação com aluno que afetou o estado emocional de uma docente:

Nós temos uma professora que ela disse que não vai mais dar aula e está sendo apoiada pelo médico, porque ficou com medo dos aluno, o aluno ameaçou dar nela e tal... e aconteceu, hoje ela não quer mais entrar na sala de aula.[...] Mas eu não tenho, não aceito como aconteceu do aluno levar e dizer que vai dar na cara da professora, isso aqui dentro... Pô bicho, eu não vou aposentar com aluno batendo em mim não, não vou !.(P2)

Na fala de um dos professores apareceu também um “saudosismo” sobre o modo como a relação com os alunos era mais próxima:

Nós fazíamos churrasco, nós recebíamos presente, nós levávamos presente... Hoje não existe mais isso, **hoje você não conhece nem o teu aluno, quanto mais o pai do aluno, e isso mudou, isso acabou, isso não tem...** essa relação de você ter uma satisfação com a sua clientela, acabou! E acabou porque? A família também não

tem, a família não existe, o guri fica jogado, e quando dá certo a produção, ótimo! Quando não dá, sobrecarrega o cara. (P2)

As dificuldades dos estudantes em relação à aprendizagem e o trabalho concomitante em diferentes níveis ou modalidades de ensino também aparecem como um dos elementos mobilizadores de condições de estresse para esses professores:

[...] o professor ele é a pessoa atingida mais diretamente com tudo isso, que além dele relacionar com a questão burocrática da instituição, ele é... relaciona diretamente com o aluno e aluno de modalidades diferentes, como nós temos de ensino médio, ensino superior, proeja e como eu sou professora da base comum, **eu me relaciono com todas as modalidades, então, antes mesmo de você sair duma sala você tem cinco minutos pra... saiu do ensino médio você tem cinco minutos pra se adaptar em outro profissional pra ir pra uma postura pra curso superior** então, eu vejo os resultados como interessantes para uma reflexão pra minha própria atividade, porque, talvez é... se algumas coisas não forem mudadas, ou seja na minha postura ou seja no suporte institucional a gente pode ter problemas mais tarde, eu penso isso. [...] nós recebemos aqui alunos de várias, às vezes de várias... a sala um pouco heterogênea, e aí há alunos mais educados, menos educados, há alunos que respondem melhor [...] **aí você fica muito preocupada com resultado, porque que aquele aluno tá com dificuldade, porque que tá com problema, porque que falta.** (P1)

Dessa forma, observa-se que os fatores estressores na relação dos professores com alunos não parecem estar relacionados a aspectos considerados ruins, mas à forte carga afetiva que ela demanda, o quanto ela mobiliza afetivamente os professores. Considerando essa mobilização afetiva do professor, a diversificação do perfil do aluno com o fato de lecionar em diferentes níveis de ensino, “obrigando” o docente a se adaptar tanto na postura pessoal, na forma de se relacionar quanto no modo como o conteúdo será trabalhado. Parece ser significativo o fato de a maioria dos docentes desta segunda etapa trabalhar em níveis de ensino com maiores diferenças que o estudo preliminar: Se para a maioria dos professores estudados predomina o trabalho nos níveis de médio, subsequente e superior, quando nos detemos apenas nos docentes entrevistados verificamos que é mais frequente o trabalho com certificação profissional (geralmente alunos de nível fundamental), ensino médio e superior, além apresentar os docentes que atuam na pós graduação.

Porém, esses professores não demonstram insatisfação com esta diversidade, apenas pontuam a necessidade de adaptação aos diferentes perfis e que possuem pouco tempo para preparar os conteúdos adequados e encontrar formas adequadas de avaliar:

Então o fator de estresse que eu vejo é esse, é que eu acho que os professores aqui dariam conta de desenvolver um trabalho melhor! Não... número de aulas isso é... um complicador. Por que é... você tem as várias modalidades, mas você tem é... se

you tivesse mesmo várias modalidades com um número de aulas reduzido, teria mais tempo pra tá se preparando e desenvolvendo um trabalho melhor...(P1)

éhh..porque nós temos aqui proeja, ensino técnico, ensino médio, ensino integrado, superior tudo ao mesmo tempo, e os professores são os mesmos. Eu acho...pra mim, vamos dizer pessoalmente...eu não tenho dificuldade de dar aula, por exemplo pro adolescente, mas também dar aula pro adulto, eu não tenho essa dificuldade, mas teve muita gente, eu me capacitei a longo do tempo, só que teve muita gente que não se capacitou. Então eu acho que quem não se capacitou tem dificuldade, muita dificuldade. (P5)

Mas assim, houve um aumento de trabalho no sentido de que, hoje eu ministro aulas pra duas ou até três modalidades e requer uma atenção maior, né? Então eu vou... é como se eu tivesse que ser uma atriz, né? Hora eu estou no ensino médio, então aí eu tenho que ter um comportamento, eu tenho uma resposta desses alunos, hora eu estou com o tecnólogo, os cursos subsequentes, então, a cada momento eu tenho que ter uma atitude, porque são alunos de comportamentos diferentes, né? (P8)

Dessa forma, observa-se que os professores que apresentaram grau expressivo de estresse trabalham com uma clientela muito diversificada, o que exige deles um processo de ajustamento constante e maior tempo para programar aulas adequadas à modalidade, conforme vimos nas entrevistas. Os desafios são outros: a grande quantidade de carga horária dificulta o tempo para planejamento dos diferentes tipos de aulas. Por outro lado, parece ser satisfatório para eles ter a oportunidade de trabalhar com conteúdos mais complexos (ensino superior) e se dedicar à pesquisa e extensão, que foram uma das atividades mais frequentes para esses professores, além do ensino.

5.2.3 Os professores e estratégias de enfrentamento ao estresse

Conforme discutido, diante de situações geradores de sofrimento e estresse, surgem as reações que visam a retirada desta condição ou amenização de seus efeitos. Tais estratégias de enfrentamento são denominadas na literatura de *coping*, que podem ser focadas no problema ou na emoção. Por outro lado, considerando a dimensão social da produção/reprodução das relações trabalho-saúde no contexto da sociedade atual, e na escola especificamente, é preciso considerar também dimensões coletivas de estratégias de enfrentamento ao adoecimento e estresse laboral.

Dessa forma, esta pesquisa investigou as estratégias individuais e as sugestões sobre medidas institucionais e governamentais que pudessem melhorar as condições de trabalho dos docentes no contexto da educação profissional na Rede Federal. As estratégias individuais foram verificadas no estudo preliminar, a partir das escalas específicas: Brief COPE e Escala de *Coping* no Trabalho Docente, descritas na metodologia. No estudo compreensivo

procurou-se aprofundar mais o sentido dessas estratégias para os professores. No Quadro 1 são apresentadas as estratégias de enfrentamento ao estresse utilizadas com mais frequência, com menor frequência e não utilizadas pela maioria dos entrevistados. O critério utilizado para seleção das estratégias em cada categoria envolveu estratégias com frequência de respostas superior a 50%.

Quadro 1 – Frequência de utilização de estratégias de enfrentamento ao estresse avaliadas pela Brief COPE (N=10)¹⁶

Muito utilizadas	Pouco/às vezes utilizadas	Não utilizadas
Enfrentamento ativo	Suporte Instrumental	Negação
Planejamento	Auto Culpabilização	Desinvestimento
Pensamento Religioso	Expressão de Sentimentos	Uso de Substâncias
Aceitação	Reinterpretação Positiva	
Reinterpretação Positiva	Distração	
	Humor	
	Suporte social	

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às estratégias avaliadas pela Escala de *Coping* no Trabalho, verifica-se resultados semelhantes aos descritos pela Brief COPE, conforme pode ser visto abaixo:

Quadro 2 – Frequência de utilização de estratégias de enfrentamento ao estresse docente (n=10)

Sempre ou quase sempre	Pouco/moderadamente	Não Prática
Iniciar a aula com regras claramente definidas e expectativas;	Relaxar após o trabalho;	Ausentar-se do trabalho;
Assegurar-se de que você entende a melhor forma de ensinar os conteúdos planejados;	Tentar conhecer mais sobre seus alunos em suas especificidades, como indivíduos;	Aconselhamento psicológico;
Praticar algum ato ou pensamento religioso;	Mudar sua escola;	Comunicar com os pais, em mais tempo e em mais ocasiões;
		Ler livros sobre stress;

¹⁶ No Anexo IV há uma descrição das estratégias de enfrentamento avaliadas pela Brief COPE.

Participar de educação continuada;		
Planejar o futuro e priorizar metas.		

Fonte: Dados da pesquisa

As estratégias de enfrentamento ativo, em que há o empenho em alguma ação para remover ou atenuar os efeitos do estressor, aparecem em várias situações, envolvendo sempre ações realizadas pelos professores para lidarem com os estressores em seu trabalho, como por exemplo, a utilização de recursos para atrair/manter a atenção do aluno ou investir na própria capacitação para lidar com as novas demandas em seu trabalho:

Então...hoje em dia é um novo aluno, então a gente tem que capacitar por nós mesmos. Procurar ir atrás por tentativa, hoje nós capacitamos por tentativa. Ninguém chega pra você e diz, gente, esse aluno que você tem é assim. Então nós temos que agir, se não não chega, nós temos que ir por tentativa, descobrir, como se fosse um laboratório e ir tentando meios de prender o aluno na sua aula (P6)

Kuenzer e Caldas (2009) também destacam o papel da formação como garantida da qualidade educativa e, conseqüentemente, melhoria das condições de trabalho do professor:

Ainda que as condições de formação não garantam *de per si* a realização da qualidade na atividade educativa, condicionada por diversos fatores materiais, entende-se que não é possível superar as dificuldades da prática, em direção à sua transformação, sem que se possua sólido conhecimento teórico; caso contrário, recai-se em uma prática limitada e repetitiva, para a qual o senso comum é suficiente (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 48).

A questão da formação e qualificação em nível de mestrado e doutorado se aproxima da necessidade de planejamento ao permitir que o professor se aproprie de conhecimentos que lhe possibilitem lidar com as novas exigências profissionais no trabalho concomitante com adolescentes, jovens e adultos, de diversas modalidades. Por outro lado, a capacitação aparece apenas na referência a cursar mestrado e doutorado ou cursos que foram denominados de reciclagem, o que indica uma necessidade de problematização das possibilidades de formação continuada dentro das perspectivas mais recentemente discutidas pelas pesquisas da área. Porém, esse tema não foi aprofundado nesse estudo.

A tendência eu quero melhorar cada dia que passa, eu quero melhorar! Melhorar através de quê? **Através de... reciclagem!** Que ela vai me mostrar um pouco... e tem outra coisa: nessas reciclagens quando fala-se em ser um mestre ou um doutor, vim pra sala de aula e fornecer esse elo, esse feed back que você ouve, teve lá exatamente com os alunos. (P9)

O planejamento também aparece como uma das estratégias descritas pelos professores nas entrevistas e envolve a checagem dos recursos necessários para as aulas futuras, preparando-os de modo a evitar contratempos.

[...] eu vejo é uma questão de organização mesmo desse professor, já que ele tem essa série de atividades é... dele planejar um material prático pras suas aulas, isso me estressa, às vezes... eu não consigo com antecedência muito grande ficar com um monte de aulas preparadas, então, às vezes você tem uma carga de estresse um tempo maior, porque você acumula, então seria o quê? Organização também! É a palavra, né?[...] (P1)

Eu, como, por exemplo, eu quero dar uma aula de tal coisa e eu sei do que eu vou precisar, eu me antecipo, me organizo, ah se eu preciso de tal coisa, eu vou atrás, resolvo pra quando chegar o dia da aula, a minha aula vai ser do jeito que eu pensei. (P5)

A reinterpretção positiva também é descrita na fala de P8, que procura encarar os estressores em seu trabalho positivamente, como uma forma de estar reinventando-o, principalmente no contexto atual das mudanças que a instituição vem passando:

Eu acho assim, é... ainda que sejam estressores é um lado positivo, porque se estivesse tudo bem as coisas ficariam num momento de letargia, né? Eu acho que a gente acabaria não... não sendo... levado a produzir, eu acho que isso é que faz a gente a fazer uma reflexão... Eu não gosto muito das coisas que acontecem assim, rotineiramente, que vocês acaba se acostumando, né? Então, quando você muda, quando você quer, eu acho assim... Eu falo assim: mudança é positiva sempre, né? (P8)

Apesar de aparecerem nos resultados como estratégias muito utilizadas, a aceitação e o pensamento religioso não são relatadas pelos entrevistados para lidar com o estresse. Por outro lado, estratégias não relatadas como frequentes apareceram nas entrevistas, como a negação que é utilizada por P6:

Eu procuro fingir que eu não to vendo essas coisas, entendeu? Eu tô fazendo de conta que elas não existem, entendeu? [...] Agora eu venho exclusivamente no meu horário, se eu tivesse como parar meu carro na porta da sala de aula pra entrar, sair, entrar e sair, eu faria isso. (P6)

Quando se tratam de estressores relacionados aos conflitos nas relações interpessoais, os professores também sinalizam estratégias diferenciadas que podem ser tanto uma postura de questionamento quanto de evitação:

[...] minha perspectiva em função do que eu vivi no movimento estudantil, na época em que eu era estudante e tal, não me admite aceitar algumas coisas e eu não vou ficar calado em nenhuma dessas circunstâncias, então por isso talvez. Tem aquela máxima que fala: “não! finja que você não ouviu e tal” e eu não consigo fingir que eu não ouvi porque na verdade eu ouvi e algumas coisas eu não vou me submeter. (P3).

[...] eu to aprendendo a ter paciência [...] O quê que acontece? Eu discordo da postura do colega, simplesmente pego... pego minha mala e vou embora, eu não te xingo mais.[...] Então eu passei a evitar alguns confrontos, coisas que antigamente eu não evitava, eu não fazia questão de evitar... hoje só se você me atropelar muito, muito mesmo (P2)

Pode-se considerar que estas estratégias não podem ser tratadas como certas ou erradas já que dependem do histórico pessoal de cada docente na sua relação com esses estressores, o que as torna estratégias essencialmente subjetivas, isto é, variar pessoa a pessoa. Por outro lado, os docentes também indicam estratégias que envolvem a cooperação e relação com os colegas, tais como trocas de informações e pedir ajuda de colegas mais experientes, principalmente no que diz respeito ao modo de lidar com o comportamento dos alunos em sala ou trabalhar determinado conteúdo:

Eu fui lá à sala do ensino médio, com os professores de geografia, historia e português... Falei gente vem cá me explica como vocês fazem pra dar aula, porque eu não tô conseguindo... “qual que é o seu problema? [...] você tem que fazer isso, isso e isso. Tem que dar atividades pra eles...pa pa pa. Você parou a atividade, eles começam a conversar pa pa pa. Se você programava aula antes você tem que programar subprogramado, porque são adolescentes de energia.” **Eu tentei pra aprender com os professores como é que dava aula pra criança** (P6)

Então, a gente... eu... o que eu tentei fazer agora nesse semestre foi dividir com os profissionais, os outros colegas, com o próprios discentes, que a gente até conseguiu ver algumas soluções práticas, né? E... buscando também, acho que ajuda, as vezes a gente tem que buscar ajuda com um profissional, com alguém que dá mais um suporte, pra você conseguir sair desse quadro de estresse, vamos dizer assim. (P7)

Ainda no que diz respeito a lidar com os estressores ligados às relações interpessoais, principalmente com alunos, P10 salienta a importância de o professor desenvolver habilidades sociais para aprender a reagir em conformidade com a situação:

Porque o professor, ele tem que ter uma formação de relacionamento interpessoal muito forte...por que senão ele vai...ele se desestrutura l (P10)

Conforme visto acima, as estratégias de enfrentamento ao estresse mais utilizadas pelos professores são focadas tanto no problema como na emoção. Esses dados sinalizam que os professores utilizam com bastante frequência as estratégias descritas por Mazon, Carlloto e Câmara (2008) como relacionadas à prevenção do *burnout*, indicando que apesar dos índices de estresse laboral em nível acima do esperado, os professores pesquisados estão utilizando recursos pessoais que possibilitam diminuir as probabilidades de adoecimento. Segundo as referidas autoras:

A estratégia que parece constituir um fator de proteção mais potente para a SB[Síndrome de *Burnout*] é o *coping* ativo, tendo em vista que se associa a menores índices de Despersonalização e maiores índices de realização profissional. [...] A reinterpretação positiva, que também contribui para maior realização profissional, consiste no redimensionamento do estressor a partir da modificação do estado emocional. Embora essa estratégia não esteja voltada diretamente para a resolução do problema, permite que o indivíduo alcance um equilíbrio emocional que, muitas vezes, é necessário como um passo anterior à ação. (MAZON; CARLLOTO; CÂMARA, 2008, p.62).

Considera-se saudável o fato de maioria dos docentes afirmarem que não utilizam a negação, o desinvestimento e o uso de substâncias como forma de enfrentamento ao estresse, já que geralmente a alta frequência das mesmas sinaliza um processo de adoecimento. (MAZON; CARLLOTO; CÂMARA, 2008). Por outro lado, a baixa utilização do suporte social e do suporte instrumental pela maioria dos entrevistados sinaliza para uma postura mais individual de enfrentamento, o que dificulta o surgimento de ações coletivas que possibilitem o enfrentamento de questões mais amplas que exigem o engajamento coletivo dos professores, tais como a luta por melhorias na carreira e nas condições físicas de trabalho, além de possibilitar um clima mais propício a interações e ajuda mútua.

Já as estratégias não utilizadas pela maioria dos docentes foram: *Aconselhamento Psicológico, Ausentar-se do Trabalho, Comunicar com os pais, em mais tempo e em mais ocasiões e Ler livros sobre Estresse*. Conforme já discutido, esses resultados sinalizam que os docentes ainda conseguem efetividade nas estratégias de enfrentamento ativo dos problemas, diferindo de outras pesquisas que apontam o uso de estratégias paliativas como forma de lidar com o desgaste produzido no trabalho. Segundo Santos (2009), as estratégias de fuga (como ausentar-se do trabalho), são utilizadas quando outras estratégias de enfrentamento ativo não surtem efeito, como por exemplo, a busca por profissionais da saúde mental e de medicamentos, que são descritas por Kuenzer e Caldas (2009) e também por Paparelli (2009) como forma de os professores permanecerem na profissão apesar adversidades.

Em relação à estratégia *Comunicar com os pais, em mais tempo e em mais ocasiões*, deve-se considerar que não depende apenas dos professores para que seja efetiva no enfrentamento do estresse causado nas situações de conflito com alunos, por exemplo. É necessário que haja interação entre o docente e a família do aluno, o que nem sempre ocorre por uma série de motivos.

Hoje não existe mais isso, hoje você não conhece nem o teu aluno, quanto mais o pai do aluno, e isso mudou, isso acabou, isso não tem... essa relação de você ter uma satisfação com a sua clientela, acabou! E acabou porque? A família também não tem, a família não existe, o guri fica jogado, e quando dá certo a produção, ótimo! Quando não dá, sobrecarrega o cara. (P2)

Além disso, pode-se considerar que, com exceção do ensino médio integrado, os alunos já são maiores de idade, o que pode também se relacionar com a não utilização dessa estratégia pela maioria dos participantes. Por outro lado, *Tentar conhecer mais sobre seus alunos em suas especificidades* e *Relaxar após o trabalho* são estratégias que demandam mais tempo do professor e seu uso pode ser dificultado pelo seu excesso de atividades, pelo trabalho que acaba levando para casa, sem falar do tempo necessário às questões familiares e pessoais, que podem competir com a prática de descanso após o trabalho. A estratégia de *Mudar a escola* envolve um aspecto político e coletivo do enfrentamento das situações estressoras. Sua efetividade é maior quando envolve uma postura coletiva, via organização sindical, por exemplo. Nas entrevistas, alguns professores sinalizaram a importância do engajamento na luta sindical enquanto outros indicaram descrença em sua efetividade e outros sequer citaram o campo sindical como um espaço de luta e enfrentamento por melhores condições de trabalho.

Por outro lado, é preciso tomar o cuidado para não cair na armadilha de responsabilização exclusiva dos docentes pelas suas condições de saúde e de trabalho e dos efeitos disso na diminuição da qualidade do processo educacional, conforme transparece na fala de P10:

[...] tudo que eu vejo dentro da escola depende do professor. ...Você pode falar no apoio técnico, você pode falar no diretor, você pode falar no chefe de departamento, mas se o chefe de departamento for aquele que deixa a coisa liberada à vontade do professor...ah..as coisas da escola “desgringola”..Por que? Porque se o professor é aquele que cumpre horário e está na sala de aula no horário dele, ministrando aula, a coisa vai pra frente. Mas na maioria das vezes o que não dá certo no sistema de ensino dentro de uma escola é o próprio professor que tem culpa...por que? Porque ele pode ser aquele professor que fica escorando...como nosso hino fala: deita em berço esplêndido..se ele deitar em berço esplêndido pronto, a coisa desgringola mesmo, não vai pra frente...porque depende dele...O aluno está em sala de aula quando ele está em sala de aula...o alunos faz as coisas ne? Cumpre o seu dever como estudante quando o professor exige do aluno aquele cumprimento do dever

como aluno. Aí funciona tudo..aí o que ele vai ver: ele vai ver quadro, ele já vai ver giz, vai ver canetão, já vai ver o giz branco, ou, como fala, o quadro branco,entendeu? o quadro magnético..então, tudo melhora para ele a partir do momento que ele é aquela pessoa que procura aquela melhora ...entendeu? Porque quem está lá agindo..quem tá lá, como fala?, é...fazendo as coisas é ele...ele que tem que saber o que é melhor pra ele. (P10)

A ideia de que a “crise” na educação corresponde à falta de capacidade e comprometimento dos professores leva à tese de que a educação pode ter sua qualidade restabelecida com políticas de formação continuada e exortando os professores a cumprirem o papel. Com isso, atribui-se ao professor a causa dos problemas enfrentados em seu trabalho, ocultando os diversos fatores materiais, conforme dito por Kuenzer e Caldas (2009) que são mediadores, juntamente com as práticas docentes, da qualidade educacional. Assim, se os eventos de “descomprometimento” de alguns professores como estratégia de sobrevivência às adversidades não devem ser considerados *per si* como causa da banalização do processo educacional, o fato de todos eles cumprirem à risca um protocolo de regras e condutas adequadas à situação de ensino ideal não será garantia exclusiva de sucesso da educação.

Desse modo, considerando que, para além das estratégias pessoais, é essencial a adoção de medidas institucionais e de políticas públicas para melhoria das condições de trabalho dos professores e enfrentamento das condições de estresse, abordou-se com os entrevistados que ações poderiam ser executadas pela administração da Instituição onde trabalham e também que medidas poderiam ser tomadas pelo governo federal para promover melhoria das condições de trabalho.

Como medidas institucionais, os professores apresentaram ações que se relacionam com os estressores já discutidos neste trabalho, o que sugere uma percepção aguçada sobre o que gera desgaste. O planejamento e organização são medidas apontadas, pois é necessário planejar o crescimento da instituição para evitar o surgimento de problemas como insuficiência de espaço físico ou de servidores e, assim, evitar sobrecarga de trabalho.

[...] oferecer um número de vagas já tranquilo para os professores dessa área, pra não acumular tanto trabalho, então isso aqui seria uma medida, assim, pontual! Planejar! “Ah, vamos ter trezentas aulas [de certa matéria], próximo semestre teremos trezentos e oitenta...” Então, eu tenho o mesmo quadro, trabalho com essas trezentas, daqui um ano eu terei trezentos e oitenta, quer dizer, então a escola não toma essa medida de que ela vai ter que liberar essas vagas, que eu não sei como funciona, pra vir o professor pra assumir já que o número de aulas tá aumentando.(P1)

[...] eu acho que isso é um ponto, o outro é se organizar pra que o professor sofra menos pressão. Porque eu considero hoje que o contexto é todo desorganizado, ele veio se desorganizando com esse tanto de mudança foi se desorganizando...é...muitas coisas acontece, como é que a gente fala, apagar

incêndio, por exemplo, você presenciou uma situação agora de manhã, o professor entende que ele precisa de um espaço especial, nós não temos um espaço pra ele.. (P5)

O planejamento relaciona-se também com melhorias no espaço físico, já que é preciso antecipar as adequações da estrutura às necessidades do trabalho nos novos cursos que forem abrindo, envolvendo sala de aula, laboratório, espaços para estudos.

Então, aqui nós temos uma... é... o espaço físico hoje é um grande entrave, grande entrave... Então, quando você tem cursos, modalidade diversificadas, acaba que você tem um número muito grande de professores e você não pode atender a todos[...]Você fica hoje brigando por estacionamento: “Ah, eu tenho que ir cedo, porque senão não acho estacionamento, né?” Parece detalhe isso, mas isso tudo é um estresse. (P8)

não existe uma reflexão a respeito da escola, a escola tá cheia de problemas, é simples os problemas, se passa em sala de aula tem gambiarra pra tudo quanto é lado[...] Então você vai ver uma série de gambiarras cara que são inadmissíveis pelos recursos que a gente recebe e não são poucos, hoje ninguém pode falar assim: ahh não tamo recebendo recursos o suficiente, isso é mentira, recurso tem demais, o governo tem demais. Eu sei porque eu tava do lado do gestor eu sei como é que as coisas funcionam. Então para esse recurso, coisas pequenas deveriam ser melhor pensadas, por exemplo, já falamos de coisas que são fáceis de ver. [...] Olha se a escola se preocupasse em ter alguém que ficasse o dia todo, tivesse uma sensibilidade o suficiente pra rodar essa escola o dia todo e vê os problemas e só comunicar esses problemas para alguém responsável por resolvê-los, acho que a escola melhoraria demais (P3)

Outro elemento do espaço físico envolve criação de espaços para repouso do professor, nos intervalos entre as aulas e garantindo que realize as outras atividades como correção de trabalho, planejamento de aula, entre outros:

A primeira coisa aqui é que os professores precisavam de um espaço pra trabalhar, nós não temos sala, então às vezes o professor tem que permanecer algum tempo na escola, mas você não tem lugar pra isso, [...] Eu acho isso um ponto assim, crucial, você não tem aquele ambiente de você chagar, ah tô indo pra escola, tô indo pra...hoje eu vou preparar minha aula na escola e lá eu tenho um lugar que tenha banheiro, que se eu precisar ficar a tarde e a noite eu tenho um lugar pra tomar banho, condições pra você permanecer mais no lugar, eu acho que isso é um ponto, o outro é se organizar pra que o professor sofra menos pressão (P5)

A criação desse espaço se relaciona com ação de promoção de qualidade de vida no trabalho, que pode se articular com outras ações que promovam a saúde dos servidores.

[...] oferecer atividades que proporcionem qualidade de vida pra esses professores, então, por exemplo, o professor, ele usa muito a voz... aqui nós não temos, na semana pedagógica não veio nenhum profissional de fono pra explicar, pra puxar até a orelha desse profissional, não é? Então eu acho que poderia ser uma medida até institucional (P1)

A gestão participativa com criação de espaços democráticos de discussão e deliberação se torna essencial nesse momento em que muitas mudanças estão ocorrendo, seja na parte de regulamentos, seja nas decisões sobre criação de cursos e definições orçamentárias. Conforme vimos, a maioria dos docentes não se sente participante do processo de construção e implementação das mudanças por que a instituição vem passando, apesar da criação de comissões, canais de e-mails para envio de sugestões. É provável que a sobrecarga de trabalho inviabilize a participação de todos os professores seja nas comissões seja no envio de sugestões por email.

Então, eu acho que teria que fazer... eu acho que esses coordenadores já devem ter uma visão, um parecer, né? De cada setor e... uma discussão democrática, né? Com todos os setores. Eu acho que hoje tá vindo muito do comando superior para, né? As outras áreas e isso num dá uma gestão participativa, né? As deliberações... acho que tem que ser mais coletivas, né? E procurar saídas, resoluções, né? Acho que talvez essa trabalho integrado que falta mesmo, né? (P7)

Outros apontam que esta medida também é insuficiente, pois podem participar do momento de apresentar sugestões, mas não participam do momento de decisão. Dessa forma, é essencial a criação dispositivos que garantam ampla discussão e participação da comunidade acadêmica nas decisões acerca dos rumos institucionais, para evitar, inclusive, o clima de insatisfação em relação à gestão, pelo menos daqueles que dela não participam diretamente.

E dentro desse processo de participação, aponta-se também a necessidade de ações dos gestores, que diminuam a sobrecarga de atribuição de aulas para alguns professores, garantindo equidade nesse aspecto.

é uma disparidade é uma queixa que eu ouço sempre, eu tenho essa queixa também e ouço de outros colegas também, como nós temos uma divisão de... o professor ele... não, ele tem um regime de trabalho igual, quarenta horas ou dedicação exclusiva, nós temos áreas aqui que elas são mais beneficiadas com número reduzido de aula pros professores e outras aulas não! (P1)

Outro elemento essencial foi a necessidade de ampla oferta de capacitação para os servidores e gestores. Tal medida relaciona-se tanto com a melhoria do trabalho desses profissionais, a partir da apropriação de novos conhecimentos, quanto da melhoria em sua remuneração já que a titulação é requisito para progressão funcional.

Olha hoje, perpassa... a maior parte dos professores perpassa pela questão seguinte: de salário. Então o IF, poderia criar dentro do próprio instituto, temos doutores aí que estão até afastados de funções, já tem muito tempo que deveria ter criado um mestrado, um doutorado para os próprios professores do Instituto. (P6)

Cursos de mestrados, eu acho que a Instituição, ela devia ter um convênio com uma determinada Instituição e ofertasse um curso de mestrado, não esses que estão acontecendo ai, que são a dedo hoje. Você chega lá e “ah você não pode, você não faz parte da panela e você não pode.”. (P9)

Olha pra melhorar teria que ter gestão, uma gestão muito boa, parcerias com os próprios professores e pessoas preparadas pra assumirem certos cargos, se eu quero ser candidato a diretor, você quer ser candidato você vai ser candidato, tá aberto, mas você vai se que se preparar, vai fazer um curso e vem pra cá pra mostrar o que você aprendeu, vários, só assim poderia ser realmente candidato à direção, um candidato a gestor. (P4)

A discussão com outros campi, permitindo trocas de experiências em fóruns pedagógicos são medidas apresentadas que se relacionam também à formação, aproximando-se de ações em formação continuada.

Não só do campus Cuiabá, mas também ver outras experiências de outros pólos, que são pólos novos e que deve tá numa situação, às vezes, até caótica mesmo, né? Então talvez essa troca, fazer esses fóruns, né? Esses contatos das boas experiências... Uma coisa que foi atrativa que teve agora foi a semana pedagógica que vai ter novamente... Eu acho que foi muito... assim, muito bom, o resultado foi relevante, né? Porque foi o momento do encontro, tiveram palestrantes de outras instituições, né? Fizeram a gente refletir essa questão mesmo do pedagógico, da missão da instituição, né? Retornar isso. (P7)

Alguns professores não apresentaram sugestões por desacreditarem na possibilidade de elas serem executadas.

Mas, será que consegue? Porque não é o gestor que vai me dar o salário, não vai melhorar nada. (P2)

[...] eu que estou aqui há muitos anos...nós. É... por mais que a gente tenta colocar um diretor, quando você ...ele não vai mudar nada...ele vai entrar no sistema, no jogo do sistema e pronto. Porque ele não depende dele, a coisa para que haja mudança para que haja melhora, então, a gente é um sonhador eterno. Dai assim também é o presidente da república, é o ministro da educação, tudo, são sonhadores. E quando entra no sistema, o que se exige para que haja melhoria é pessoas que realmente tenta ficar assim em cima da coisa e enquanto não conseguir não parar....e nós não temos...as pessoas vão sendo vencidas pelo cansaço... (P10)

A seguir são apresentadas as sugestões dos entrevistados acerca das medidas do governo federal para melhoria das condições de trabalho dos professores da Educação Profissional Federal. É importante destacar a centralidade da manutenção e ampliação dos investimentos nessas instituições, além de oferecer uma política de carreira que atenda aos anseios da categoria e uma política pública de assistência estudantil.

Uma medida que será pré-requisito para as outras apontadas pelos professores é a ampliação de recursos na educação.

[...] tem que aumentar o PIB da educação, você tem que investir mais na educação (P4)

[...] dessas condições de trabalho mesmo, porque ele[Governo Federal] tá preocupado com essas expansão, assim, de criar em quantidade e deixando um pouco defasada a qualidade, né? Então eu acho que ele teria que retomar, ver onde que tá as deficiências e também tá dando muito apoio àquela... ao sistema de qualificação profissional, né? Que são sistema S, né? Que é onde houve um aporte imenso de recurso, então assim, a gente percebe que tá um pouco renegado, rsrs... à educação profissional, né? (P7)

Sobre os investimento em educação, P7 destaca um aspecto essencial: os recursos públicos devem ser investidos na educação pública. Ela aponta um processo que se intensificou mediante o Pronatec que é a transferência de recursos para o Sistema S, enquanto falta mais investimentos para garantir uma expansão de qualidade da Rede Federal. Assim, esse investimento precisa atender as áreas de infraestrutura física e materiais para ensino e pesquisa.

[...] proporcionar as condições como, é... de ferramentas de uso pro trabalho, as ferramentas, espaço físico também. (P1)

Além disso, é preciso melhorar as condições de permanência dos estudantes a partir de uma política de assistência estudantil e melhorias na carreira docente, com incremento na sua remuneração, além da contratação de mais servidores para o quadro efetivo.

A gente tem que ter realmente um olhar muito especial do governo tanto pra professor quanto para os próprios alunos. O governo é responsável por isso.(P4)

[...] melhorar a parte financeira, é... como é que é? A nossa carreira, valorizar mais o professor (P1)

no nível de governo federal uma melhor remuneração e uma maior contratação de profissionais. (P3)

Sobre as ações do governo, também houve descrença sobre a possibilidade de os governantes realizarem alguma medida de melhoria das condições de trabalho docente.

Então eu não vejo solução, cara, eu faço a minha parte, eu oriento a minha filha a fazer um bom concurso a hora que ela tiver dezoito ano, faça um concurso pro TRT, pro... qualquer "T" desse da vida, vá pra sua faculdade, sem dúvida, pra estudar, vai tentar crescer, **eu não vejo luz no fim do túnel não, cara, eu não acredito**

enquanto educação, eu acredito em pessoas trabalhando, eu não acredito no discurso do governo, eu não aceito... (P2)

As respostas apontam para medidas governamentais urgentes para atender à demanda da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, conforme discutido nesse trabalho. Adequação da estrutura física ao número de cursos e alunos, inclusive com aquisição de materiais adequados ao ensino, pesquisa e extensão. A questão da estrutura física é descrita também por Codo (2006) como um dos principais problemas relacionados ao adoecimento dos professores, que se veem o tempo todo tendo que improvisar para dar conta da tarefa de ensinar. A melhoria na carreira também é outro ponto destacado, assim como mais contratação de servidores e ampliação de política pública de assistência estudantil.

Dessa forma, os docentes apresentam elementos centrais para garantia do sucesso e qualidade do processo educacional: infraestrutura física e recursos pedagógicos para o ensino, carreira atrativa e boa remuneração dos servidores, incluindo sua valorização enquanto profissão estratégica para o crescimento do país, garantia ao estudante de sua permanência na instituição a partir das políticas de assistência estudantil, o que vai requerer maior investimento na educação pública.

A ênfase do investimento na educação pública não é por acaso: 5 anos depois da criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – criada em 2008-, que assume posição estratégica na formação de trabalhadores em nosso país¹⁷, o governo federal cria um programa (PRONATEC) que institucionaliza a transferência de recursos públicos para o Sistema S e outras empresas privadas de formação profissional. Entende-se que, em vez disso, o governo deveria manter e até ampliar investimento maciço na Rede já que esta assume um papel que abre possibilidades de uma educação profissional para além do mercado, com possibilidade de uma perspectiva educacional emancipatória.

¹⁷ Cabe discutir as finalidades dessa formação, o que já foi feito nos capítulos iniciais dessa dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pretendeu investigar a relação entre o trabalho docente, estresse e os recursos de enfrentamento junto a professores da educação profissional em um campus do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no contexto da criação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica. Mais especificamente, buscou-se compreender o modo como os docentes percebem as mudanças institucionais com a integração do CEFETMT ao IFMT, os principais estressores no trabalho para esses docentes, o nível de estresse e as estratégias de enfrentamento utilizadas pelos que apresentaram níveis expressivos de estresse.

A pesquisa foi dividida em duas etapas, de modo que na primeira, denominada de estudo preliminar, realizou-se um trabalho exploratório; a segunda etapa, denominada de estudo compreensivo, pretendeu aprofundar a percepção dos professores sobre as mudanças institucionais, suas condições de trabalho e saúde e quais estratégias utilizam para lidar com o estresse. Além disso, verificou-se com os professores as medidas institucionais que poderiam ser tomadas pela gestão do Instituto e políticas públicas a serem implementadas para melhoria de condições de trabalho.

Os participantes da pesquisa são predominantemente do sexo masculino, com uma média de idade de 51 anos e tempo de docência de 25 anos, sendo que destes, 22 anos foram dedicados à Instituição. Por outro lado, encontra-se entre os sujeitos tanto professores com longa experiência (41 de docência) quanto professores que ainda estão nos primeiros anos de carreira (7 anos de docência). Verificou-se nesta pesquisa que essa diferença de tempo na instituição e na carreira se relacionou com diferentes percepções sobre a dinâmica institucional.

O trabalho desses professores caracteriza-se pela atuação no nível médio e superior, principalmente, nas diversas modalidades oferecidas pela instituição, predominando o ensino médio integrado ao técnico, técnico subsequente e o ensino superior em bacharelado e tecnólogo. Porém, há também atuação no Ensino Média Integrado ao Técnico na modalidade Educação para Jovens e Adultos, programas de certificação profissional (CERTIFIC) e especialização. Além das atividades de ensino, a maioria dos participantes está envolvida com pesquisa, extensão, orientação de trabalho de conclusão de cursos e estágios e funções administrativas, entre outras.

Esses dados a respeito do perfil profissional dos professores desse segmento aproximam-se dos descritos em estudos sobre a intensificação do trabalho docente, na qual a

diversidade e fragmentação de tarefas se apresentam de forma acentuada no cotidiano desses profissionais (LOPES, 2006; SILVA, 2008; KUENZER; CALDAS, 2009). O que parece ser diferente nesses estudos é a natureza da tarefa, que se diferencia conforme atuação do docente na educação básica ou superior. No caso dos participantes desta pesquisa, encontra-se uma situação peculiar, já que atuam concomitantemente nesses dois níveis.

Os professores responderam estar satisfeitos seja com o número de aulas, com a diversidade de níveis de ensino, com as relações com colegas e alunos, sendo que apenas as condições físicas se apresentaram com um número expressivo de insatisfação. Esses dados apontam que o trabalho apresenta-se como fonte de satisfação para os professores pesquisados, apesar da intensificação a que são submetidos pela diversidade de tarefas que realizam. A satisfação com o trabalho, apesar das adversidades que vivencia, é também é descrita por Lopes (2006), Neves e Seligmann-Silva (2006) e Codo (2006), em outras pesquisas.

A criação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica é um contexto histórico-político que perpassa todos os recortes realizados nesta pesquisa. Nesse contexto de mudança, pode-se compreender a relação dos professores com seu trabalho e as questões relacionadas aos estressores e seus modos de enfrentamento. A expansão da Rede Federal e as mudanças provocadas a partir dela imprimiram, também, um olhar para o que permanece como antes, principalmente as relações sociais no âmbito da instituição.

Em relação à percepção dos docentes sobre as mudanças em seu trabalho no contexto da passagem de CEFETMT para IFMT, os professores apontam para mudanças ocorridas no contexto de ensino, ambiente físico e na progressão na carreira; por outro lado, apontam continuidade sobre a relação com colegas e alunos e no regime de trabalho. A relação com a administração apresentou maior divergência entre as respostas de modo a ser muito pequena a diferença entre aqueles que perceberam e os que não perceberam mudanças no modo como se relacionam com as instâncias de gestão da instituição.

Observa-se que mudanças ocorreram, inclusive com maior rapidez do que os professores poderiam dar-se conta. Na percepção dos professores identificam-se dois aspectos: 1) mudanças ocorridas no seu contexto de ensino, incluindo a criação de mais cursos, maior diversidade de níveis e modalidades de ensino, e, conseqüentemente, do número e perfil de alunos, o que também produziu mudanças no espaço físico institucional e gerou a necessidade por mais salas de aula, laboratórios, sala de professores adequada ao repouso e estudo, entre outros; 2) continuidade em relação ao clima organizacional, isto é, ao modo

como as relações interpessoais e políticas ocorrem nos processos de mediação do trabalho docente.

Dessa forma, pode-se descrever um movimento contraditório de mudanças e continuidades que acabam afetando o trabalho desses professores, fazendo com que uns apontem as mudanças em seu trabalho e outros indiquem que nem tudo mudou. Na verdade, há que se considerar que mudanças institucionais não ocorrem mesmo de uma hora para outra, principalmente quando se considera a cultura e as formas de relações que os sujeitos vão construindo entre si, a partir de diversos determinantes históricos e sociais, relacionando-se com a análise de Ferretti (2010, p.423) sobre os processos de transformações no espaço escolar: “A escola apresenta-se, assim, mais do que espaço de conflitos, palco de contradições, revelando-se, simultaneamente, favorável à mudança e defensora de práticas que privilegiam as tradições”.

É nesse espaço contraditório que encontramos discursos que apontam para a sobrecarga de trabalho devido ao grande número de aulas, enquanto outros afirmam que não estão tão sobrecarregados com aulas. Uns destacam o quanto as novas modalidades tem exigido mais de si já que tem que lidar com alunos e conteúdos diferenciados, outros afirmam que quando entraram na instituição já se depararam com essa condição. Temporalidades diferentes ocupam o mesmo tempo e espaço onde se realiza o trabalho docente e dele compartilham perspectivas diferenciadas. A marca das diferentes temporalidades docentes também se manifesta nas referências aos “novos”, aos que estão chegando mais recentemente na instituição, em contraposição aos “velhos”, aqueles que estão prestes a aposentar ou já poderiam ter aposentado, mas, por motivos diversos, permanecem na ativa. O tempo de docência como variável que demarca diferentes percepções em relação ao trabalho é compreendido e aceitável, conforme Marques e Santos (2013) cuja pesquisa indica que o tempo de docência interfere na percepção dos professores sobre seu trabalho.

Em relação aos principais estressores no trabalho desses docentes, verifica-se que os que mais se destacaram foram as constantes *mudanças nas políticas educacionais, problemas comportamentais e desmotivação dos alunos*, além de *falta de recursos suficientes para o ensino e estilo de gerenciamento dos superiores*. Esses elementos se relacionam com as principais dimensões que os professores indicaram ter piorado após a mudança para IFMT, a saber, aspectos físicos e estruturais do trabalho, contexto de ensino, relação com a administração e desenvolvimento na carreira. Dessa forma, pode-se situar os principais estressores desses professores em três dimensões: 1) uma de nível mais macro, que se relaciona com aspectos políticos, envolvendo as mudanças nas políticas educacionais e de

carreira docente implementadas pelo governo federal; 2) outra de nível mais estrutural, envolvendo a insuficiência de recursos e espaço físico para realização do trabalho; e 3) e a terceira de nível mais micro, envolvendo relação com os alunos e com os gestores institucionais.

A primeira dimensão identificada nesse trabalho corrobora com as pesquisas sobre a interferência das políticas educacionais sobre o trabalho docente, produzindo precarização e intensificação das mesmas (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2009; SILVA, 2008; ANDES, 2013), tornando-se uma das principais fontes de desgaste no trabalho docente.

A segunda dimensão se relaciona com o momento de transição pelo qual a instituição passa com a criação de novos cursos e turmas, aumento da demanda por espaço de trabalho no qual os professores e gestores precisam muitas vezes improvisar, disputar espaços para dar conta de acolher o aumento, tanto em número de alunos quanto de servidores.

A terceira dimensão, no que diz respeito à relação professor-aluno, apresenta-se como intrigante: se por um lado os professores mostram-se muito satisfeitos em sua relação com os alunos, por outro lado os problemas comportamentais e de desmotivação dos mesmos se mostram como fontes estressoras para os docentes. Essa contradição aproxima-se com o que Tardif e Lessard (2012) denominam de trabalho interativo, que constitui essência da docência em que os sujeitos com quem interage são dotados da capacidade de “resistir” ao trabalho, demandando do professor a necessidade de quase constantemente motivar os alunos para participarem do processo educativo. Conforme salientam Teixeira (2007), Codo (2006) e Tardif e Lessard(2012), a relação professor aluno é marcada por afeto, por um senso de responsabilidade deste para com o aluno (TARDIF; LESSARD, 2012).

A relação com o aluno como fonte de estresse não é apenas no sentido de conflitos e resistências, mas no envolvimento afetivo implicado nesta relação que, segundo Tardif e Lessard (2012), provoca desequilíbrio, dada a diferença de responsabilidades que professor e aluno assumem nessa relação, isto é, o professor se sente responsável por seus alunos a ponto de se envolver em situações que transcendem o processo formal de ensino: conflitos familiares, uso de drogas, desistência, entre outros. Diante disso, Tardif e Lessard (2012) afirmam que os professores que se envolvem nesses dilemas dos alunos (e é muito difícil escapar disso) acabam vivenciando tensões que podem desencadear em sofrimento e sentimento de culpa ou uma “courageira de indiferença e de racionalização” (op.cit., p.71), diante da impotência para ajudar os alunos. Essa dimensão contraditória de envolvimento/distanciamento parece ser inerente ao trabalho docente (CODO, 2006). Desse modo, a busca por equilíbrio entre estas duas posturas parece ser uma forma de lidar com o

desgaste emocional produzido pelas tensões que perpassam a relação dos professores com seus alunos.

A relação de comprometimento afetivo do professor na relação com o aluno pôde ser observada nesse trabalho na medida em que professores que indicaram nível de vulnerabilidade ao estresse foram os mesmos que demonstraram uma percepção de intensa ligação com os problemas pessoais dos alunos, a ponto de relatarem “não se desligar das preocupações com os alunos, mesmo em casa”.

É importante destacar como esse aspecto do trabalho docente se aproxima do que foi discutido no início desse trabalho acerca do conceito de educação e de docência. Educar não é apenas transmitir conteúdos técnico-científicos constantes no currículo oficial da escola. Além disso, é um processo interativo que permite aos sujeitos que dele participam compartilharem sentidos para o mundo, a vida social e a relação com o outro (ARROYO, 2011). É essa dimensão do trabalho docente que permite a transformação ou manutenção da ordem social vigente, mas será sempre uma relação para além dos conteúdos formais (SEVERINO, 1986).

Sobre a vulnerabilidade ao estresse, os resultados apontam que os professores estão conseguindo lidar com os estressores apontados anteriormente, de modo que apenas um pequeno número apresentou vulnerabilidade acima do “esperado”. Os aspectos relacionados à infraestrutura e rotina mostraram-se como os mais vinculados à vulnerabilidade ao estresse. Esse resultado mostra-se coerente com o que já foi discutido a respeito das insuficiências estruturais e da sobrecarga de tarefas na rotina do professor como fonte de desgaste. Resultados semelhantes são descritos por Codo (2006). Um aspecto importante a ser destacado refere-se ao fato de que, embora observe-se vulnerabilidade ao estresse, esta parece não ter evoluído para uma condição de adoecimento. Isso ocorre, provavelmente, porque as inúmeras tarefas e o enfrentamento de novos desafios ao trabalho docente dão sentido ao mesmo (LOPES, 2006; KUENZER; CALDAS, 2009).

No estudo compreensivo, foram investigadas as percepções dos professores acerca do trabalho e carreira docente na educação profissional, considerando a expansão da RFEPCT, de que forma esses elementos se relacionam com as condições de estresse e que estratégias de enfrentamento utilizam.

A criação da RFEPCT e o processo de expansão geraram ampliação do número de vagas e cursos em diversos níveis e modalidades, foram aspectos destacados pelos entrevistados como uma importante contribuição para o desenvolvimento social e a abrangência da educação profissional para regiões e grupos sociais que antes não tinham acesso, principalmente nas cidades distantes das capitais e grandes centros urbanos. Também

foi ressaltada a função social dessa expansão, apontando elementos contraditórios: vinculação da abertura de campus a acordos políticos e disputas eleitorais, criação de cursos voltados para atender demandas do mercado de trabalho. Essas contradições observadas pelos professores corroboram com resultados de estudos realizados por Kuenzer (2008), Oliveira (2006) e Delben *et al* (2010), os quais salientam que as tensões e conflitos de interesse quanto às finalidades da educação profissional perpassam o cenário brasileiro. Para Machado (2010, p.447), dentro da lógica capitalista de exploração do trabalho e distribuição desigual da riqueza, a “educação profissional e tecnológica tem sido constrangida a se desenvolver segundo uma racionalidade instrumental, utilitária, pragmatista e produtivista” e destaca a necessidade de um processo de resistência defendendo que a “constituição do conhecimento científico e tecnológico tem caráter social e sua apropriação visando à ampliação das capacidades humanas e ao desenvolvimento sustentável pressupõe, portanto, mobilizações para mudar esse quadro desfavorável e contraditório”.

Os professores não se mostraram insatisfeitos em ter que lidar com a diversidade de tarefas em seu trabalho. Pelo contrário, é a falta de tempo para dar conta do planejamento das muitas aulas, além das atividades de pesquisa e extensão e a falta de recursos e espaço adequados que parecem se relacionar com a insatisfação desses professores. A possibilidade de trabalhar no ensino superior, envolver-se com pesquisa e extensão foi referida como uma fonte de prazer e satisfação. Outros apontaram que a realização da pesquisa é prejudicada pelo número de aulas. Ao mesmo tempo em que alguns professores perceberam o ensino como fonte de satisfação, a expansão para outros níveis, como a pesquisa e a extensão, é percebida como um risco, à medida que podem se tornar alvo de preferência, em detrimento do ensino. Os dilemas e tensões entre fazer pesquisa ou atuar no ensino também são descritos por Lopes (2006) e Silva (2008) em estudo feito com professores universitários que atuam na pós-graduação e são submetidos a uma lógica produtivista que os expõe também a uma intensificação e precarização do trabalho.

No caso dos professores pesquisados, as tensões relacionadas a este aspecto se mostram bastante peculiares pelo seguinte motivo: estão em uma carreira denominada de Educação Básica, Técnica e Tecnológica, o que implica atuar da educação básica à pós-graduação, de acordo com a titulação. Assim, além do dilema entre ensinar e pesquisar, surgem os dilemas de ensinar para adolescentes, jovens, adultos. Se a missão de oferecer ensino, pesquisa e extensão, equipara os Institutos Federais às Instituições Federais de Ensino Superior, considera-se que os IFs possuem uma abrangência mais complexa devido ao ensino nos diversos níveis e modalidades. Esse contexto apresenta-se para os professores dos IFs

como uma fonte de desafios e realização profissional, mas também de desgaste, mesmo que eles não o percebam.

Apesar de se situarem entre os que apresentaram indicadores de vulnerabilidade ao estresse, os docentes entrevistados utilizaram estratégias individuais de enfrentamento adequadas à prevenção do adoecimento que tem sido muito comum nessa profissão (MAZON; CARLOTTO; CÂMARA, 2008). Porém, considera-se importante destacar nesse estudo a importância de ações institucionais e de políticas públicas que promovam melhoria das condições de trabalho e prevenção ao adoecimento dos professores. Nesse sentido, as medidas institucionais sugeridas pelos docentes se relacionam com melhoria de infraestrutura de trabalho, maior planejamento, democratização do processo decisório, programas internos de capacitação ou parceria com outras instituições tanto para professores quanto para quem está ocupando funções de gestão, diminuição da sobrecarga de aulas. Em relação às políticas governamentais, as sugestões foram unânimes quanto ao aumento dos investimentos financeiros na educação, especificamente, na educação profissional. Tal investimento se desdobra em ações de diagnosticar as deficiências ou problemas da RFEPCT para que possa enfrentá-los, abertura de mais vagas para professores e técnicos efetivos, melhoria na infraestrutura e dos recursos materiais para ensino e pesquisa, além de melhoria na carreira docente e melhor remuneração.

Ao se destacar a importância das medidas institucionais e de políticas públicas que previnam o adoecimento e melhorem as condições de trabalho dos professores, incluindo política de carreira e remuneração adequadas às necessidades da categoria, não se pode esquecer que para elas ocorrerem é necessário o engajamento coletivo da categoria dos professores na luta por sua implementação. Porém, por uma série de fatores, muitos deles próprios do modo como se configuram as condições materiais de realização do trabalho docente, o professor acaba adotando estratégias individuais para lidar com os estressores em seu trabalho (LOPES, 2006).

Por outro lado, entende-se que as greves protagonizadas pelo SINASEFE em 2011 e 2012, com forte adesão dos docentes dos Institutos Federais e demais instituições da RFEPCT, cuja pauta principal envolveu as precariedades enfrentadas pelos docentes em seu ambiente de trabalho e a insatisfação com as condições de carreira e remuneração, indicam que esta categoria consegue se mobilizar coletivamente e empenhar-se na luta por melhores condições de trabalho e de vida.

Apesar de discutir a realidade de professores que atuam em uma instituição de educação profissional ligada à RFEPCT, não é possível fazer generalizações, sendo

necessárias mais pesquisas em outras instituições e contextos para que se possa abranger e aprofundar o conhecimento a respeito da relação entre as condições de trabalho e níveis de estresse entre professores da educação profissional. Além disso, o fato de a RFEPCCT ter sido criada em 2008 indica que as mudanças são muito recentes e ainda em curso, sendo preciso mais tempo para que os sujeitos apreendam com maior clareza as transformações em seu trabalho e a organização do mesmo. Desse modo, pode-se pensar que o baixo percentual de professores que indicaram vulnerabilidade ao estresse (18,5%) pode estar relacionado à variável tempo de implantação e implementação da política de expansão, ocorrida a partir de 2008, no IFMT, o que implica a realização de estudos posteriores sobre a temática saúde condição de trabalho docente. Outro aspecto a ser considerado refere-se ao perfil da instituição em que a pesquisa foi realizada: trata-se de um campus localizado em uma capital e que oferta cursos mais relacionados ao setor industrial e de construção civil. Desse modo, é necessário realização de estudo em campus com outros perfis, como por exemplo os localizados em cidades menores, com outros tipos de cursos, como os voltados para a área agrícola e que podem apresentar outras variáveis que se relacionem com a saúde de seus docentes.

Aponta-se como temáticas para futuras pesquisas as especificidades da formação continuada para os professores dessa categoria que é composta por profissionais que não tiveram formação pedagógica anterior que os preparassem para as especificidades do trabalho nas condições descritas nessa pesquisa. Também são necessárias pesquisas que explorem melhor os efeitos do trabalho docente nas multimodalidades sobre a produção da subjetividade e identidade desses professores.

Ao longo dessa pesquisa foram tratadas questões relacionadas ao trabalho de professores, mas é essencial que se pesquise os mesmos processos entre os técnicos administrativos, já que o trabalho educacional, conforme escrevem Tardif e Lessard (2012) está assumindo um caráter multiprofissional de modo a participarem dele outros profissionais, tais como pedagogos, assistentes sociais, psicólogos e outros técnicos nos mais diversos níveis e funções que fazem com que essas organizações educacionais, especificamente, os institutos federais, funcionem efetivamente.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, A. **Políticas institucionais e seus desdobramentos sobre o trabalho docente: absenteísmo e presenteísmo**. 2010. 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- ANDES – SN. Sindicato Nacional de Professores das Instituições de Ensino Superior. **Precarização do trabalho docente II**. Dossiê Nacional, 3, Brasília, 2013.
- ANTUNES, R.. A ontologia singularmente humana do trabalho. **Revista Motrividência**, Florianópolis n.22, v. 35, p.202-233, dez. 2010.
- ARENDDT, H. **O que é política?** São Paulo, SP: Bertrand Brasil, 2002.
- ARROYO, M. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). **Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. p. 191-209
- _____. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 12, n. 1, p. 1 – 12, jan./jun. 2003
- BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRASIL. Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acessado em: 17 jun 2013.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2009. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/index.php>>. Acessado em: 17 jun 2012.
- BRASILEIRO, S. V.; COSTA, L. R. R. S.; CAVALCANTE, J. A. **Adaptação Transcultural do instrumento “Brief COPE” para o Brasil**, Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Goiás (Sem ano de Publicação).
- BUFFA, E. Educação e Cidadania burguesas. In: BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELA, P. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CALDAS, A. do R. **Desistência e resistência no trabalho docente: Um estudo das professoras e professores do ensino Fundamental da rede municipal de educação de Curitiba**. 2007. 173p. TESE. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Curitiba – UFPR, Curitiba.

- CARAN, V. C. S. *et al.* Riscos ocupacionais psicossociais e sua repercussão na saúde de docentes universitários. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, vol.19, n.2, p.255-61, abr./jun. 2011.
- CASTRO, R.E.F. de.; SOUZA, M.A. de. Efeitos da agressividade infantil para o sofrimento psíquico de professores em diferentes momentos de carreira. **Estud. psicol.**, Natal, v. 17, n. 2, p. 265-272, maio/agosto, 2012.
- CLARO, G. R.. **A Saúde Mental do Professor do Ensino Fundamental em Curitiba**. 2009. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CODO, W.; SAMPAIO, J.; HITOMI, A. **Indivíduo, trabalho e sofrimento**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CODO, W.; VASQUEZ-MENEZES, I. Educar, Educador. In, CODO, W. (org). **Educação: Carinho e Trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CODO, W; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In, CODO, W. (org). **Educação: Carinho e Trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- DAL ROSSO, S. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. Educ. Saúde**, v.4, n.1, p.65-91, 2006.
- DEL PINO, M.A.B.; VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALFO, N.L.R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas – SP: Papirus, 2009, p. 113-133
- DELBEN, A.I.L. de. *Et al.*, (Org.). **Convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- DUARTE, T.. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, 2009. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 17 jun 2012.
- FERNANDES, S. R. S.; HOEPERS, I. S.; SILVA, J. D. F.. A complexidade do trabalho docente no contexto dos institutos federais de educação: vozes de um campus do IFC. In: Reunião Anual, ANPED, 34, 2011, Natal. **Anais Eletrônicos**...Natal: ANPED, 2011. Disponível em: www.anped.org.br/app/webroot/34reunião/imagens/trabalhos/GT04/gt04-812%20int.pdf> Acessado em 17 jun. 2012.
- FERRETTI, C.J. As tensões decorrentes da implantação das políticas de educação profissional e tecnológica no IFSP. In: DELBEN, A.I.L. de. (Org.). **Convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 417-436.
- FERREIRA, M.C.; ASSMAR, E.M.L. Fontes ambientais de estresse ocupacional e *burnout*: tendências tradicionais e recentes de investigação. In: TAMAYO, A.(Org.). **Estresse e cultura organizacional**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008, p. 21-73.

FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALFO, N.L.R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas – SP: Papirus, 2009.

FREITAS, L. C.. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. 1994. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 1994.

FRIGOTTO, G. Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e Perspectivas da Formação Técnico-Profissional. *Boletim Técnico do SENAC*, São Paulo: v.25, n.2, maio/agosto, 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/252/boltec252c.htm>. Acessado em: 15 jul. 2012.

FRIGOTTO, G. Ensino Médio e Técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. São Paulo, **Jornal Le Monde Diplomatique Brasil**. Ano 6, nº 68, março de 2013, p.28-29. Disponível em: <<http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>>. Acessado em: 17 jun. 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

FROTA, A. M. C.. **Estresse laboral e docência: contribuição para a promoção da saúde no ambiente universitário**. 2007. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

GAMBOA, S. S.. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Campinas, SP: Práxis, 1998.

GIL, A. C.. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GOMES, A. R. *et al.*. Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, vol.38, pp. 0-0, Fev-2012.

GOMES, A.R. Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 587-597, dez. 2010.

GOULART JUNIOR, E. LIPP, M. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

KASSEB, R. F. G. B.. **O Proeja na visão dos professores da educação profissional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso/instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato grosso – CEFET- MT/IFMT**. 2009. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

KUENZER, A.. Reforma da Educação Profissional ou Ajuste ao Regime de Acumulação Flexível? **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro – RJ: Fiocruz, v.5 n.3, p.491-508, nov.2007/fev.2008.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, Mar. 2004.

KUENZER, A.Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.A.M.; FIDALFO, N.L.R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas – SP: Papirus, 2009, p. 19-48.

KYRIACOU, C.; CHIEN, P. Teacher stress in Taiwanese primary schools. **Journal of Educational Enquiry**, University of South Australian v. 5, n. 2, 2004, p. 86-104

KYRIACOU, C.. Teacher stress: Directions for future research. **Educational Review**, vol. 53, n.1, 2001, p. 27-35.

LAMPERT, E. A Universidade: da idade média à época atual. **Rev. Hist. Educ.**, vol. 1, num. 2, p.69-81, set. 1997.

LAZARUS, R. S., & FOLKMAN, S. **Stress, appraisal and coping**. New York: Springer Publishing Company, 1984.

LIMA, E. G. S.. **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re)organização dos espaços de discussão na Universidade**.2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP, Campinas.

LIMA, E. C.. **Os sentimentos do professor gerados pelas suas vivências na prática docente: um estudo com docentes em uma escola pública no Piauí**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza.

LIPP, M. E. N.; TANGANELLI, M.. Sacramento. Stress e qualidade de vida em Magistrados da Justiça do Trabalho: diferenças entre homens e mulheres. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 537-548, set./dez., 2002 maio/ago. 2007.

LOPES, M.C.R. “Universidade produtiva” e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesq.Psic**, Rio de Janeiro, UERJ, RJ, v. 6, n. 1, p 35-48, jan/jun., 2006.

LUNA, S. V.. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 66, p.70-74, ago 1988.

MACHADO, L. Convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente. In: DELBEN, A.I.L. de. *Et al.*, (Org.). **Convergências e tensões no campo da Formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 438 - 453

MANACORDA, M. A.. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992.

MANFREDI, S. M.. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARRA, W. G.. **A política de currículo de filosofia no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Mato Grosso na modalidade EJA/PROEJA: movimentos dos diferentes contextos**. 2010. 191p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

MAZON, V.; CARLOTTO, M. S.; CÂMARA, S.. Síndrome de Burnout e estratégias de enfrentamento em professores. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 1, abr. 2008.

MAUES, O.C.; MOTA JUNIOR, W.P. da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.17, n.33, p.385-402, maio/ago. 2011.

MENDES, A. R.. **Saúde docente: uma realidade detectada - em direção ao bem-estar e a realização profissional**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2007.

MORILA, A. P.; SENATORE, R. C. M.. Trabalho e educação em Marx e Gramsci. **Revista Rede de Estudos e Trabalho.**, n.3, v.6, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/8RevistaRET6.pdf>>. Acessado em 17 set. 2013.

MOTA, V. M. C.. **O exercício da docência e a preservação da saúde mental do professor: um estudo a partir de suas condições de trabalho e existência**. 2011. 132p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte

NASCIMENTO, A. S. R.; ARAÚJO, R. M. L.. O que revelam os artigos publicados na Revista Trabalho & Educação sobre as práticas de formação na educação profissional?. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 19, n. 1, p. 53-72, jan./abr. 2010.

NEVES, M.Y.R.; SELIGMANN SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio Janeiro, UERJ, v.6, n.1, p. 63-75, jan/jun 2006

NÓVOA, A.. **Profissão Professor**. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, M. G. M.; CARDOSO, C. L.. Stress e trabalho docente na área de saúde. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 2, jun. 2011

OLIVEIRA, R. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas – SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R.. **A Desqualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OSWALDO, Y. C.. **Vulnerabilidade ao estresse no trabalho, coping, depressão e qualidade de vida: evidências de validade**. 2009. 145p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade São Francisco, Itatiba.

PAPARELLI, R. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização do fluxo escolar**. 2009. 184 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PENA, G. A. C.. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.

PEREIRA, E. F.. **Qualidade de vida e condições de trabalho de professores de educação básica do município de Florianópolis – SC**. 2008. P. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- POCINHO, M.; CAPELO, M. R.. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. **Educação e Pesquisa**, São Paulo , v.35,n.2, p. 351-367, mai./ago 2009.
- RAMOS, F.P. **Uma proposta de análise do coping no contexto de grupo de mães de bebês prematuros e com baixo peso na Unidade de Terapia Intensiva Neonatal**. 2012. 349 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES.
- RIBEIRO, J. L. P; RODRIGUES, A. P.. Questões acerca do coping: a propósito do estudo de adaptação do Brief COPE. **Psic., Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 5, n. 1, jul. 2004
- ROCHA, L. F. S.; LEDA, D. B.. Desafios da expansão da educação profissional e suas repercussões no trabalho docente: o caso do IFMA.In: Jornada Internacional de Políticas Públicas, 6, 2013, São Luis. **Anais...**São Luis: Jornada, 2013.
- RODRIGUES,C. D.; CHAVES, L. B.;CARLOTTO, M. S.. Síndrome de burnout em professores de educação pré-escolar. **Interação em Psicologia**, Curitiba, vol.14, n.2, p. 197-204, 2010.
- SADIR, M. A.; BIGNOTTO, M. M.; LIPP, M. E. N.. Stress e qualidade de vida: influência de algumas variáveis pessoais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 73-81 Abr. 2010.
- SANTOS, G. B. Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 285-304, jul./out.2009
- SEVERINO, A. J. **Educação, Ideologia e Contra-Ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n.34, p.152-180, jan./abr. 2007.
- SCHERER, C.G. **Estresse e estratégias de enfrentamento em professores universitários**. 2004. 133 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- SERVILHA, E. A. M; ARBACH, M. P. Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. **Distúrb. Comum.**, São Paulo, vol.23, n.2, p. 181-191, agosto 2011.
- SILVA, M. G. M. **Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão**. 2008. 232p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre-RS.
- SILVEIRA, K. A.. **A experiência de aprendizagem mediada em classes inclusivas: relações entre stress, coping e comportamentos mediacionais de professores**. Projeto de Pesquisa de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES. 67 pp., 2011.
- SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores da Educação Profissional e Tecnológica. Sítio Eletrônico. Disponível em: <www.sinasefe.org.br>. Acessado em 10 set. 2013.

SISTO, F. F. *et al.*. **Escala de Vulnerabilidade ao Estresse no Trabalho (Manual)**. São Paulo: Vetor Editora, 2007.

SORATTO, L.; HECKLER, C.O. Os trabalhadores e seu trabalho. In, CODO, W. (Org.). **Educação: Carinho e Trabalho**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, L. M; LUCENA, C. A. Estado e Políticas Públicas Educacionais: Reflexões sobre as práticas neoliberais. In: Simpósio Internacional: O Estado, as Políticas Educacionais no Tempo Presente, 4, 2009, Uberlândia, MG – **Anais Eletrônicos**, Uberlândia: UFU, 2009.

SOUSA, A. M. de. **O perfil do adoecimento docente na Universidade de Brasília de 2006 a 2011**. 2013. 103 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, São Paulo, n.21, vol. 73, p.2009-244, dez 200. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acessado em: 17 set 2013.

TEIXEIRA, I. A. C.. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educ.Soc.**, Campinas, vol.28, n.99, 2007, p 426-443.

TCU - TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Relatório e parecer prévio sobre as contas do Governo da República. Exercício 2011**. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/contas/contas_governo/Contas2011/fichas/CG%202011%20Relat%C3%B3rio%20Sess%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 17 set. 2013

WITTER, G. P.. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, vol. 7, n.1, 2003, p.33-46.

ANEXO I
QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Questionário de caracterização dos participantes

Iniciais: _____ Departamento _____ Data: ___/___/___

Por favor, preencha o questionário a seguir.

I - Dados de identificação

1. Idade: _____ 2. Sexo: Masc. () Femin. () 3. Data de nascimento ___/___/___

4. Grau escolaridade: () graduado () especialista () mestre () doutor

5. Área de formação da graduação _____

6. Área de formação da última titulação: _____ -

7. Há quanto tempo você trabalha na instituição? _____

II – Dados sobre exercício profissional

7. Quantos anos você tem de profissão docente? _____

8. Em quantos turnos você trabalha? () 1 () 2 () 3 No Período: () Mat. () Vesp. () Not.

9. Em quantas instituições você trabalha, além do IFMT? () 0 () 1 () 2 () 3 ou mais

10. Caso tenha respondido uma ou mais de uma instituição na questão anterior, que função(ou funções) exerce nesta(s)? _____

11. Qual seu regime trabalho?

() 20h () 40h () Dedicção Exclusiva

12. Atualmente, também trabalha em quais níveis de ensino no IFMT?

() Ensino Médio Integrado () Proeja Ensino Fundamental/Certific

() Proeja Ensino Médio () Superior

() Técnico Subsequente () Pós Graduação

13. Quais outras atividades você exerce no IFMT, além de lecionar:

() Projeto de Pesquisa () Outras. Especifique: _____

() Projeto de Extensão () Funções administrativas . Qual? _____

() Orientações de TCC/Estágio

14. Nos exemplos de condições de trabalho abaixo relacionados, numere as opções conforme se sente atualmente, colocando 1 para insatisfeito; 2 para pouco satisfeito; 3 para satisfeito; e 4 para muito satisfeito;

() Condições Físicas () Progressão na carreira () nº de níveis de ensino onde

() Regime de trabalho () Relação com alunos leciona.

() Relação com os colegas () número de aulas Outros: _____

() nº de disciplinas que () número de alunos por _____

ensina turma

15. Seguindo a mesma forma de resposta da questão anterior, avalie as condições de trabalho depois que a instituição passou de CEFET/MT para IFMT, colocando 1 caso ache que nada mudou; 2 se acha que melhorou; e 3, se acha que piorou:

() Condições Físicas () Regime de trabalho () Relação com os colegas () Relação com a administração

() Desenvolvimento na carreira () Relação com alunos () Outros: _____

16- Como você avalia sua atual condição de saúde:

() Excelente () Muito boa () Boa () Ruim () Muito Ruim

ANEXO II
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Vitória, 13/03/2013

Termo de autorização

Eu, Kelly Ambrosio Silveira, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, autorizo para os pesquisadores Prof^a Dr^a Tatiane Lebre Dias da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Maelison Silva Neves Mestrando em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), responsáveis pelo projeto de pesquisa "Trabalho docente e saúde no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica", a utilizarem para fins de pesquisa a versão traduzida do instrumento de Kyriacou e Chien (2004) "Taiwanese primary school teachers' stress and coping strategies", por mim produzida para o desenvolvimento de parte da Tese de Doutorado e denominada "Lista de Estressores do Contexto Escolar".

Atenciosamente,



ANEXO III

LISTA DE ESTRESSORES DO CONTEXTO ESCOLAR

Escalas para identificação de estressores e níveis de *stress* no trabalho docente¹⁸

Como professor, o **quanto** esses fatores são estressantes para você?

Por favor, considere: 1= nada; 2= um pouco; 3= razoavelmente; 4= muito; 5= extremamente.

1. Falta de motivação dos alunos.....	1	2	3	4	5
2. Comunicação com pais	1	2	3	4	5
3. Atitude pública de incompreensão sobre a carga de trabalho do professor.....	1	2	3	4	5
4. Problemas comportamentais dos alunos.....	1	2	3	4	5
5. Estilo de gerenciamento dos superiores	1	2	3	4	5
6. Trabalho administrativo adicional	1	2	3	4	5
7. Competição entre colegas de trabalho	1	2	3	4	5
8. Auxiliar alunos em atividades extras, como participar de competições locais ou nacionais	1	2	3	4	5
9. Grande quantidade de alunos na classe.....	1	2	3	4	5
10. Poucos recursos para o trabalho	1	2	3	4	5
11. Envolvimento em atividades, como pesquisa extra e seminários para formação continuada	1	2	3	4	5
12. Auxiliar no desenvolvimento de diversas tarefas, como juntar dinheiro para eventos, coletar amostras de materiais como folhas, insetos, para as aulas.....	1	2	3	4	5
13. Trabalhar com conteúdos em classe não ligados à sua expectativa, ao seu preparo técnico ou habilidade	1	2	3	4	5
14. Mudanças constantes nas políticas educacionais	1	2	3	4	5
15. Alunos com necessidades educativas especiais na classe (como autismo, TDAH, def. mental).....	1	2	3	4	5
16. Falta de recursos suficientes para o ensino	1	2	3	4	5
17. Atitudes pobres dos alunos frente às tarefas	1	2	3	4	5
18. Ser observado por colegas, estagiários, supervisor ou pais	1	2	3	4	5
19. Excesso de conteúdo a ser lecionado	1	2	3	4	5
20. Pouco tempo de intervalo	1	2	3	4	5

¹⁸ Escala de estressores no trabalho docente - *Questionnaire Taiwanese Primary School Teachers' Stress and Coping Strategies* (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kyriacou & Chien, 2004, tradução livre autorizada pelo primeiro autor para Kelly Ambrosio Silveira para uso em pesquisa). Autorizado o uso dessa tradução na presente pesquisa por Kelly Ambrosio Silveira.

ANEXO IV
INVENTÁRIO BRIEF COPE

Os itens abaixo revelam o modo como lida com o estresse em sua vida desde que soube que terá que lidar com este problema. Há muitas maneiras de tentar lidar com os problemas. Estes itens questionam o que você tem feito para lidar com esta situação. Obviamente, diferentes pessoas lidam com as coisas de modo diferente, mas o que queremos saber é como você lida especificamente com isto. Cada item diz algo sobre um modo particular de lidar com problemas. Queremos saber até que ponto você está fazendo o que diz, ou seja, o quanto você faz ou com que frequência você faz. Não responda pensando se este modo de lidar com esta situação parece estar funcionando ou não, apenas se você está ou não fazendo. Use as opções de respostas descritas a seguir e tente avaliar cada item separadamente. Responda com o máximo de sinceridade possível.

- 1 não costumo fazer isso nunca
- 2 costumo fazer isso um pouco
- 3 costumo fazer isso às vezes
- 4 costumo fazer isso muito

1. Concentro-me no trabalho ou em outras atividades para afastar o problema da minha mente.	1	2	3	4
2. Tenho me esforçado para fazer algo sobre a situação que estou vivenciando	1	2	3	4
3. Tenho dito a mim mesmo: "isto não é real"	1	2	3	4
4. Tenho usado álcool ou drogas para sentir-me melhor	1	2	3	4
5. Tenho tentado conseguir apoio emocional de amigos ou familiares	1	2	3	4
6. Tenho desistido de tentar lidar com esta situação	1	2	3	4
7. Tenho tomado alguma atitude para fazer esta situação ficar melhor	1	2	3	4
8. Tenho me recusado a acreditar que isto está acontecendo	1	2	3	4
9. Tenho dito coisas para que os meus sentimentos desagradáveis desapareçam	1	2	3	4
10. Tenho buscado ajuda e conselhos de outras pessoas	1	2	3	4
11. Tenho usado álcool ou drogas para me ajudar a superar o problema	1	2	3	4
12. Tenho tentado ver a situação de uma forma diferente para fazê-la parecer mais positiva	1	2	3	4
13. Tenho me criticado	1	2	3	4
14. Tenho tentado encontrar uma estratégia sobre o que fazer	1	2	3	4

15. Tenho buscado conseguir conforto e compreensão de alguém	1	2	3	4
16. Tenho desistido de me esforçar para lidar com esta situação	1	2	3	4
17. Tenho procurado algo bom no que está acontecendo	1	2	3	4
18. Tenho feito piada sobre isto	1	2	3	4
19. Tenho feito algo para pensar menos sobre o que está acontecendo, tais como ir ao cinema, assistir TV, ler, dormir ou ir ao shopping.	1	2	3	4
20. Tenho aceitado a realidade dos fatos sobre o que está acontecendo	1	2	3	4
21. Tenho expressado meus sentimentos negativos	1	2	3	4
22. Tenho tentado encontrar conforto na minha religião ou nas minhas crenças espirituais	1	2	3	4
23. Tenho tentado conseguir algum conselho ou ajuda de outras pessoas para saber o que fazer a respeito da situação	1	2	3	4
24. Tenho tentado aprender a viver com esta situação	1	2	3	4
25. Tenho pensado muito em quais atitudes tomar	1	2	3	4
26. Tenho me culpado pelo que está acontecendo	1	2	3	4
27. Tenho rezado ou meditado	1	2	3	4
28. Tenho feito graça da situação	1	2	3	4

ANEXO V
ESCRITURA DAS ESTRATÉGIAS AVALIADAS PELA BRIEF COPE

Sobre as Estratégias de Enfrentamento avaliadas pela Brief Cope:

Estratégia	Definição
Coping Ativo	Iniciar uma ação ou fazer esforços, para remover ou circunscrever o Estressor.
Planejamento	Pensar sobre o modo de se confrontar com o Estressor, planejar os esforços de coping ativos
Suporte Instrumental	Procurar ajuda, informações e conselhos sobre o que fazer
Suporte Social	Conseguir a simpatia ou suporte emocional de alguém
Pensamento Religioso	Aumento de participação em atividades religiosas ou focar-se em pensamentos religiosos
Reinterpretação Positiva	Fazer o melhor da situação crescendo a partir dela, ou vendo-a de um modo mais favorável
Autoculpabilização	Culpabilizar-se e criticar-se a si próprio pelo que aconteceu
Aceitação	Aceitar o fato de que o evento Estressante ocorreu e é real, evitando assim a negação
Expressão de Sentimentos	Aumento da consciência do stress emocional pessoal e a tendência concomitante para exprimir ou descarregar esses sentimentos
Negação	Tentativa de rejeitar a realidade do acontecimento estressante
Distração	Desinvestimento mental do objetivo com que o estressor está a interferir, através do sonho acordado, dormir, ou auto distração
Desinvestimento	Desistir, ou deixar de se esforçar da tentativa para alcançar o objetivo com o qual o estressor está a interferir
Uso de Substâncias	Recorrer ao álcool e/ou outras drogas (medicamentos) para desinvestir ou distrair-se do estressor.
Humor	Fazer piadas do estressor

ANEXO VI
ESCALA DE COPING DO TRABALHO DOCENTE

Quando você vivencia situações estressantes, o que você faz e **o quanto são efetivos esses tipos de ação?**

Por favor, considere as instruções:

Coluna A: 1= *Não efetivos ou sem uso*; 2= *pouco efetivos*; 3= *moderadamente efetivos*; 4= *muito efetivos*; 5= *extremamente efetivos*.

Coluna B: 1= *Não tenho praticado quando vivencio stress no trabalho*; 2= *Tenho praticado pouco*; 3= *Tenho praticado moderadamente*; 4= *Tenho praticado quase sempre que vivencio stress no trabalho*; 5= *Tenho praticado sempre que vivencio stress no trabalho*.

	Coluna A “o quanto é efetivo”	Coluna B “o quanto você tem praticado”
1. Discutir seus problemas com colegas ou amigos.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Iniciar a aula com regras claramente definidas e expectativas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Relaxar após o trabalho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Ausentar-se do trabalho.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Analisar e tentar manter os problemas em foco	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Aconselhamento psicológico	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Respirar fundo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Assegurar-se de que você entende a melhor forma de ensinar os conteúdos planejados.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Dar-se algum tempo livre para atividades de interesse	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
10. Tentar conhecer mais sobre seus alunos em suas especificidades, como indivíduos ...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Comunicar com os pais, em mais tempo e em mais ocasiões.....	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Pensar nas próximas férias	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Praticar algum ato ou pensamento religioso	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Ficar sozinho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Esquecer as coisas que aconteceram na escola, após o período de trabalho	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Viver uma vida saudável	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Aprender a como controlar a emoção	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Tentar ver humor nas situações ocorridas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Evitar situações de confronto	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Participar de educação continuada	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Compartilhar suas falhas ou problemas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Ter suporte de alguém que o entende, o apoia e o auxilia	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Mudar sua escola	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Planejar o futuro e priorizar metas	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Ler livros sobre <i>stress</i>	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

ANEXO VII

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Professor, obrigado por aceitar participar desta entrevista. O objetivo dela é conhecer sobre sua percepção acerca de seu trabalho, conversar sobre os efeitos da recente expansão da rede de educação profissional e sobre questões ligadas ao estresse e o modo como você lida com ele.

- 1 - Para iniciar, retomando a primeira avaliação, os resultados demonstraram uma vulnerabilidade ao estresse para os itens Clima e funcionamento organizacional e Infraestrutura e rotina o que ocasionou num resultado geral que revelou índice médio superior e superior de estresse. O que você poderia dizer sobre isso?
- 2 - dados obtidos pelos questionários apontam como principais estressores os fatores relacionados ao cotidiano em sala de aula (relação com alunos e poucos recursos para o trabalho), aspectos sociais mais amplos (como muitas mudanças nas políticas educacionais e política de carreira) e relação com administração da instituição. O que você pensa sobre isso?
- 3 - A partir de 2006 o sistema de ensino profissional sofreu mudanças expressivas (como aumento do número de alunos, de níveis de ensino, da carga de trabalho, ocasionando o crescimento da Instituição) que provocou inclusive mudança de terminologia de CEFET para IFMT. Qual é a sua percepção sob essa mudança? E em relação ao seu trabalho como docente? **Na sua percepção o seu estado geral de saúde hoje tem relação com essa mudança?** Em que sentido? Você poderia apontar aspectos favoráveis e desfavoráveis a ele a partir dessa mudança?
- 4 - Na sua percepção que medidas políticas (mais gerais), medidas institucionais (ifmt) e medidas pessoais (próprias) poderiam ser pensadas para melhorar a condição de trabalho do docente dessas instituições?
- 5 - Considerando que as mudanças institucionais estão exigindo tomada de decisão e ações que definem a nova identidade Institucional e os rumos do IFMT, você se sente participante deste processo? Como se sente diante disso?
- 6 - Você acredita que hoje possui autonomia para tomar decisões quanto à realização de seu trabalho docente? Que fatores em seu trabalho apontam para isso? Como você se sente diante disso?
- 7 - Quais são as suas expectativas em relação ao futuro quanto ao seu trabalho? Levando em consideração seu tempo de docência e as mudanças atuais, você tem arrependimento pela escolha de ser professor?

ANEXO VIII

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Docente,

Você está sendo convidado (a) participar, como voluntário, da pesquisa “**Trabalho docente e saúde no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em relação ao pesquisador ou com a instituição onde trabalha. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Hospital Universitário Júlio Müller, na UFMT- Av. Fernando Correa da Costa 2367 CCBS I 1º Andar Bairro Boa Esperança, cep 78060-900, telefone (65) 36158254, Cuiabá/MT (e-mail: cepujm@cpd.ufmt.br), com a Coordenadora Professora Shirley Ferreira Pereira.

O objetivo deste estudo é Investigar o trabalho docente na interface com a saúde em uma Instituição de Educação Profissional e Tecnológica, considerando as novas exigências oriundas da recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá na resposta a cinco escalas que avaliam os estressores, os níveis de estresse e as estratégias de enfrentamento (*coping*). Os riscos relacionados com sua participação na pesquisa são mínimos, pois os materiais utilizados compreendem escalas auto aplicadas. Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, são a possibilidade de um melhor entendimento de sua situação de saúde no trabalho e a possibilidade de conhecer modos que mais eficientes para enfrentamento de stress. **Os dados oriundos desse trabalho são confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na divulgação da mesma.** Os dados **não** serão divulgados com informações pessoais que permitam a identificação do participante. A qualquer momento, você poderá desistir de participar da pesquisa sem que isso lhe acarrete qualquer constrangimento. Você receberá uma cópia desse termo no qual tem o nome, telefone e endereço do pesquisador responsável, para que você possa localizá-lo a qualquer tempo. Seu nome é Tatiane Lebre Dias, professora da Universidade Federal de Mato Grosso, no telefone de contato 3615-8439.

Considerando os dados acima, **CONFIRMO** estar sendo informado por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e em caso de divulgação por foto e/ou vídeo **AUTORIZO** a publicação.

Eu.....,idade:.....

sexo:.....Naturalidade:.....portador(a) do documento RG

Nº:.....declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do participante :

.....

Assinatura do pesquisador :

Cuiabá- MT, ____ de _____ de 20 ____

ANEXO IX

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA COM SERES HUMANOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE E SAÚDE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Pesquisador: Tatiane Lebre Dias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 05061812.4.0000.5541

Instituição Proponente: Curso de Psicologia da UFMT - Cuiabá

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 130.930

Data da Relatoria: 25/10/2012

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado de: O TRABALHO DOCENTE E SAÚDE NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA pretende estudar o trabalho docente na educação profissional e tecnológica, na interface trabalho, educação e saúde, no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A partir de uma metodologia quantitativa, pretende-se detectar índices de estresse, estratégias de enfrentamento e as condições de trabalho. Além disso, busca-se as relações entre condições de trabalho e estratégias de enfrentamento com os estados de estresse entre esses profissionais. Fundamenta-se na hipótese de que as condições de trabalho docente na

educação profissional e tecnológica tenham sofrido modificações devido à expansão da Rede e que isto tenha influência sobre as condições de stress entre os docentes da mesma. Também é possível que existam estratégias de enfrentamento mais eficazes que outras, podendo ser encontrados níveis diferenciados de stress em função dessas estratégias.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o trabalho docente na interface com a saúde em uma instituição de educação profissional e tecnológica em interface com a saúde, considerando as novas exigências oriundas da recente expansão da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco: mínimo aos participantes pois seus instrumentos de coleta de dados são escalas

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367

Bairro: Boa Esperança

CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (63)3615-8254

E-mail: cephujm@cpd.ufmt.br



autoaplicadas e uma entrevista semi estruturada. Os participantes serão convidados a participar voluntariamente e poderão a qualquer momento desistir de preencher as escalas ou responder à entrevista. Benefícios: Os sujeitos poderão identificar suas condições de estresse e descobrir os fatores relacionados à mesma no ambiente de trabalho. Poderão também identificar suas estratégias de enfrentamento e descobrir se estas estão sendo ou não eficazes. A instituição poderá realizar programas de promoção da saúde e prevenção ao adoecimento dos professores, evitando assim afastamentos por licença saúde, e planejar um ambiente de trabalho saudável.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante, com boa revisão bibliográfica, que poderá auxiliar na auto-avaliação sobre interface da saúde versus a docência numa instituição em expansão.

Todos os momentos das entrevistas serão acompanhados pelos pesquisadores que poderão prestar atendimento se necessário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou os documentos obrigatórios de acordo com resolução 196/96 do CNS.

Incluiu autorização da IFMT para realização da pesquisa.

Recomendações:

Sugere-se atentar para padronizar um horário de entrevistas e aplicação de escalas que evite vies a pesquisa, devido interferência na rotina do professor.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador esclareceu todas as pendências. Propomos a aprovação do projeto.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado em relação á análise ética.

CUIABA, 25 de Outubro de 2012

Assinador por:
SHIRLEY FERREIRA PEREIRA
 (Coordenador)

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa nº 2367
Bairro: Boa Esperança **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (63)3615-8254 **E-mail:** cepujm@cpd.ufmt.br