

**DO ENSINO BÁSICO AO ENSINO SUPERIOR:
AS ADVERSIDADES DO TRABALHO DOCENTE**

***FROM BASIC EDUCATION TO UNIVERSITY EDUCATION:
THE ADVERSITIES OF PROFESSOR WORK***

Patrícia Pereira Alves
patriciapereiralves@yahoo.com
Mestra em Ciências
Docente do IF Sertão Pernambucano

Lucia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
lucia.oliveira@univasf.edu.br
Doutora em Desenvolvimento Sócioambiental
Docente da Univasf

RESUMO

Estudos realizados no Brasil vêm mostrando que a docência apresenta vulnerabilidade ao estresse e à insatisfação no trabalho. Nessa pesquisa se analisou o ambiente laboral dos professores com base nos indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) e na percepção aos fatores estressores, com repercussão no seu estado geral de vida. Para tanto, adotou-se o Estudo de Caso e a abordagem do método misto. A amostra foi constituída por 73 professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano, do *campus* Petrolina Zona Rural. A fim de coletar os dados quantitativos, foram usados: formulário sociodemográfico, escala de estresse de trabalho (EET), questionário de QVT modelo Walton (1973), Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e os Planos Individuais de Trabalho. Para os qualitativos foram utilizadas duas atas de reuniões e entrevista. Na análise dos níveis de estresse usaram-se médias e desvio padrão e na QVT, a estatística descritiva. Os resultados mostraram que o índice de satisfação foi maior do que o de insatisfação em todos os critérios do questionário de QVT, porém, na EET quase 70% dos fatores organizacionais apresentaram níveis de estresse intermediário. A EET identificou níveis altos de estresse, relacionados à deficiência na comunicação, ao favoritismo e às lacunas na capacitação. As atas e os pontos de vista dos professores enfatizaram a precariedade da infraestrutura do *Campus*. Conclui-se, que a comunicação, a formação continuada e as condições estruturais e ergonômicas no *Campus*, precisam de atenção.

Palavras-chave: Professor. Trabalho. Satisfação. Estresse. Reivindicação.

ABSTRACT

Studies carried out in Brazil have shown that teaching is vulnerable to stress and job dissatisfaction. Thus, this research intends to analyze the teachers' work environment based on Quality of Life at Work (QWL) indicators and the perception of stressors, with repercussion on their general life. For this, we adopted the Case Study and the mixed method approach. The sample consisted of 73 teachers from the Federal Institute of Education, Science and Technology of Sertão Pernambucano, Campus Petrolina Rural Area. In order to collect the quantitative data, the following were used: sociodemographic form, Work Stress Scale (EET), Walton QVT questionnaire (1973), Self Assessment Committee Report (SAC) and Individual Work Plans. For the qualitative, two minutes of meetings and interviews were used. In the stress levels analysis were used means and standard deviation and in the QVT, the descriptive statistic. The results showed that the satisfaction index was higher than that of dissatisfaction in all the criteria of the QVT questionnaire, but in TSE almost 70% of the organizational factors had intermediate stress levels. The TSE identified high levels of stress, related to communication deficiency, favoritism and training gaps. The minutes and views of the teachers emphasized the precariousness of the campus infrastructure. It is concluded that communication, continuous training and the structural and ergonomic conditions on the campus need attention.

Key-words: Professor. Work. Satisfaction. Stress. Claim.

INTRODUÇÃO

Em cada tempo histórico há um pensamento educativo explícito, passando a ser do professor a responsabilidade, sobretudo a partir da modernidade, de tornar concreto o que antes fora idealizado. Apesar disso, só raramente o professor ocupou centralidade no processo educativo. Sobre isso, Arroyo (2000), fala claramente sobre a valorização dada às políticas educacionais, aos currículos, às propostas pedagógicas e a escola, enquanto os professores foram secundarizados e despersonalizados, aparecendo como

150

um apêndice, um recurso preparado ou despreparado, valorizado ou desvalorizado. No mesmo tom, Nóvoa (1995), lembra que a educação sempre teve outras prioridades: na década de 1970 o foco foi o planejamento; em 1980, as reformas dos currículos; nos anos 1990, a preocupação foi a instituição escolar. Somente no final do século XX, o professor foi percebido, menos por si e mais pela urgência de entender a aprendizagem do aluno. Por essas razões, nunca foi tarefa simples tratar da estrutura identitária do professor. Contudo, a literatura educacional ocupou-se de traçar os papéis, as atribuições, os saberes e as suas competências, a partir da dimensão política, social, cultural e até mesmo religiosa, em determinados períodos e contextos históricos, como aconteceu com São João Batista de La Salle (1651-1719), considerado padroeiro dos educadores, que escreveu um manual católico de ensino, intitulado *As Doze Virtudes do Bom Professor*, onde detalha o fazer docente como uma receita, sem levar em conta as especificidades dos alunos e as iniciativas de cada professor.

Muitos são os autores brasileiros e estrangeiros (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008; PERRENOUD, 2000; LIBÂNEO, 2000) que se propuseram a escrever sobre a conduta e o perfil esperados do professor, oportunizando-lhe um encontro fecundo e ao mesmo tempo conflitante com a prática, os anseios, as reivindicações e com as condições de trabalho. Ao problematizar a questão do perfil adequado do professor, Tardif (2002, p. 60), acrescenta a noção de “saber” docente, conceituando-o como “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes [...]”, alertando para dois possíveis excessos comuns às pesquisas que abordam este tema. O primeiro, o professor cientista, cuja prática é edificada na técnica e na estratégia de ensino. O segundo, o etnográfico, onde todas as manifestações cotidianas do professor passam a compor o seu saber.

Estes autores/pesquisadores, nos mostram uma intenção de fortalecer a ideia de que a educação é primeiramente uma relação entre pessoas e para pessoas, na qual os professores ocupam lugar privilegiado. Dito isto, nenhum estudo, em teoria ou

concepção, isoladamente esgotará a complexidade da prática docente. Entende-se que o papel e o saber docente, embora sejam elementos distintos, configuram-se a partir dos questionamentos, da imprevisibilidade da sala de aula, do posicionamento assumido na coletividade e das tensões do trabalho docente.

Para Saviani (2007), o trabalho define a essência humana, visto a impossibilidade de o homem ter a sua existência sem agir sobre a natureza, transformando-a e adequando-a aos seus anseios. Na ótica inversa ao capital mundial, Arruda (1989), expõe a visão de Marx, esclarecendo o trabalho como atividade produtiva, *práxis*, associada à formação intelectual, espiritual, técnica e científica, fundada no saber moderno, na cultura, na profissão e nas relações do homem com a natureza.

Hoje em dia, as relações de trabalho mudaram profundamente. Dependendo da jornada, ocupação, desempenho e expectativas, o trabalhador incorpora diferentes representações e sentimentos. Na crise econômica, o trabalho pode significar privilégio e oportunidade. Em determinado contexto, pode protagonizar cansaço, submissão, exaustão e sacrifício. Em outros, reconhecimentos, notoriedade social, exercício pleno de cidadania e contribuição ao desenvolvimento do país. O mundo do trabalho é também fortemente marcado pela ideologia dominante. Hoje, marcado pela exigência de um mercado competitivo de desenvoltura internacionalista, centrado na tecnologia e nas novas estruturas sociais e culturais, surge um novo paradigma educativo, do qual “[...] a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva.” (KUENZER, 2008, p.34). Então pergunta-se: pode a educação enquadrar-se nas expectativas do mundo do trabalho? Pode a educação emancipar-se e caminhar independente? As respostas a estes questionamentos exigem análises mais detalhadas, porque, ao admitir-se que a educação e o trabalho são imperativos quanto à perpetuação da cultura, da tradição e do conhecimento entre as gerações, não há como delimitar onde

começa um e termina o outro, ou seja, em toda manifestação de trabalho há marcadamente um processo educativo e, neste, há sempre a evidência do trabalho.

Tardif (2002), ao tratar do assunto, tece diferença entre o trabalho docente e o trabalho industrial, onde o operário visualiza de imediato o resultado de seu labor diário. Já do ofício de mestre, não se pode esperar o mesmo, porque ao acompanhar seus objetivos, ele se depara com a imprevisibilidade da profissão e com objetivos diversos e coletivos. Como afirma Cunha (2004, p. 529), “[...] O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto [...]”. Na mesma direção, Oliveira (2004, p. 1132), sinaliza:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula. Ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Nessa perspectiva, o professor reinventa o tempo e o espaço, permeados de passado, presente e de ideais de futuro, recriando suas concepções a respeito das diversas teorias: interacionista, sociointeracionista, pedagogia de projetos, avaliação dialógica, sem falar da dimensão afetiva, da interdisciplinaridade, entre outras.

Ludke e Boing (2007), agruparam em quatro blocos algumas questões voltadas ao trabalho docente, trazendo contribuições no sentido de ajudar a entender como o tema foi tratado por estudiosos. O primeiro bloco destaca o *Trabalho Docente e as Políticas Públicas* (2001-2005). Nele, os artigos trazem o conceito de ergonomia; a influência da globalização na educação; a dinâmica da relação professor e aluno. Fazem críticas às reformas educacionais por competências, à atenção exacerbada aos índices e à distância entre o discurso oficial e as reais condições de trabalho do professor. No bloco: *Profissão, Profissionalidade, Identidade e Desenvolvimento Profissional* (1991-2004), foram encontradas descrições das etapas percorridas pelo professor: o “bico”, a vocação e o profissionalismo. Os achados, falam ainda da importância da formação

inicial e da pesquisa sobre identidade profissional; da tentativa de abster as universidades da formação de professores; do alerta da desprofissionalização decorrente do declínio salarial e do significativo aumento de atribuições. Já a sessão *Sindicatos e Organizações Docentes* (1980-2004), enfatiza as lutas sindicais por melhores salários; condições de trabalho adequadas; recursos destinados à educação; formação continuada e reformas trabalhistas. Por último, a parte que trata da *Fisionomia do Trabalho Docente Hoje* (2003-2004), externa o perigo da certificação docente em apresentar prejuízos à profissionalização. Foi discutida a ampliação das funções docentes; o comprometimento da identidade docente, atribuído às avaliações de desempenho; as implicações da tecnologia; a “intromissão” de outros profissionais na docência e a precarização do trabalho.

Trabalho Docente no Brasil – a história

Do período Colonial aos meados do Império, para ministrar as aulas régias, era preciso provas de moralidade fornecidas por padres e juizes de paz da localidade e apresentar uma dissertação à banca nomeada pelo Diretor-Geral. Havia também, os chamados mestres de primeiras letras, que deveriam provar saber ler, escrever, contar e entender de religião. Villela (2003 *apud* VICENTINI; LUGLI, 2009).

A Proclamação da República (1889-1930), expressou intenção de proporcionar uma escola para toda a população, porém a demora na reestruturação educacional e o luxo dos edifícios das Escolas Normais foram suas marcas. A seleção de professores acontecia sem a interferência dos políticos e a carreira docente começava numa escola rural. As aulas aconteciam nas casas, sem mobiliário apropriado, nem recursos didáticos. Anos depois, a criação dos Grupos Escolares permitiu ao diretor controlar o trabalho docente, quanto aos horários e a didática de ensino. Neste novo ambiente, o professor lecionava numa sala de alunos com idades e níveis parecidos e era

responsável por fazer matrícula e manter a frequência dos alunos (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Na década de 1950, iniciou-se a preocupação com os materiais didáticos e com a formação de professores em serviço. A repetência e a evasão começaram a sinalizar perdas sérias para o país e a qualidade do ensino estava atrelada à preparação dos professores. Na década de 1960, o ensino das Escolas Normais foi colocado em xeque e as dificuldades salariais dos professores se acentuaram, sobretudo quando muitas professoras assumiram financeiramente o comando das famílias, por conta das mudanças na constituição familiar e nos valores. A Ditadura Militar (1964-1985), corroeu a imagem do professor, oferecendo-lhe péssimas condições de trabalho, precarização na formação pedagógica, declínio dos salários e rotatividade nas escolas. A década de 1980, é caracterizada por tímidos resultados positivos alcançados pelos movimentos, nada pacíficos dos professores, por mais abertura nas relações de trabalho (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Nos anos de 1990, foi inaugurado o imperativo da globalização. As reformas educacionais propuseram a mobilidade social, mudanças na organização e na gestão da educação, exigindo dos professores mais engajamento com a comunidade (OLIVEIRA: 2004). Nesta década, presenciou-se a busca incansável dos professores por mais participação nas decisões e por melhor qualificação. Em 1996, foi lançado e distribuído em todo o país os Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo objetivo é “[...] orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, [...]” (BRASIL, 1997).

Outra medida do Estado foi o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que embora já existisse desde 1985, incorporou ao longo dos anos, a iniciativa dos professores poderem escolher os livros que atendessem às particularidades do ensino local e da aprendizagem dos alunos.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 (LDB), representou um avanço, no sentido de rezer sobre direitos dos professores, antes nunca contemplados. Concomitantemente, na prática, a LDB/96 ampliou as atribuições e responsabilidades dos professores. Por motivos diversos, as realidades educacionais não acompanharam o novo cenário educativo, deslumbrado pela lei. O exemplo pode ser dado no artigo 67, onde estabelece que os sistemas de ensino devam valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes pontos: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e VI - condições adequadas de trabalho.

Nesta rápida passagem pelo trabalho docente, nota-se um relevante aspecto: o momento histórico configura os papéis específicos assumidos pelos professores, sendo a mudança o mote da caminhada. Num referido período, práticas e propostas são consolidadas, num outro, podem ser desqualificadas. Em outros tempos, os castigos físicos eram usados sem receio para manter a disciplina e, a reprovação escolar era incipiente. Hoje, a palmatória tornou-se abominável e a avaliação, teoricamente, deixou de ser punitiva e classificatória, para tornar-se instrumento potencializador da aprendizagem do aluno.

Neste cenário mutante, uma coisa parece intocável: a luta do professor por valorização e reconhecimento, usando os recursos disponíveis no tempo e no espaço, ora com timidez, ora com vigor, mas sempre certo, que há muito por fazer.

Educação Profissional no Brasil

O início da história da Educação Profissional (EP) no Brasil, data de 1800, tendo ela caráter assistencialista, cujo objetivo era contemplar crianças e jovens em situação de vulnerabilidade. Desde então, a EP foi fragmentada entre o detrimento do trabalho manual e a valorização do ócio intelectual. Hoje, percebe-se, inclusive por força da legislação e das transformações do trabalho, a intenção de superar esta visão dualista. (SOARES, 2008).

Em vista disso, busca-se tecer alguns fatos da trajetória da EP brasileira. Em 1549, os Jesuítas já sinalizavam, de modo nada protagonista, preocupação com a EP, pois a educação deste período coroava os interesses da elite. Nesta mesma conjuntura, as Corporações de Ofício no Brasil definiam o que eram ofícios de escravo e de trabalhador livre. Nas duas situações, o trabalho artesanal e manufatureiro acontecia nas fazendas, nos engenhos e nos espaços ocupados pelos Jesuítas. Após a abolição da escravidão (1888), a EP propõe-se a atender as demandas do trabalho assalariado, imposto pela Revolução Industrial. Neste cenário, surgem os primeiros orfanatos que ensinavam a crianças e jovens abandonados, o fazer da carpintaria, da sapataria etc., na intenção de amenizar a pobreza (MARÇAL; OLIVEIRA, 2012).

Em 1809, um decreto do Príncipe Regente D. João VI criou o Colégio das Fábricas, com a finalidade de amparar os órfãos e abandonados, oferecendo ensino industrial e, no mesmo intuito, foram fundados os Liceus de Artes e Ofícios. A preocupação em preparar operários e ofertar ensino profissional primário e gratuito aos menos favorecidos, levou à criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, por Nilo Peçanha (BRASIL, 2000).

A Constituição Federal de 1937 colocou a EP como dever do Estado, a ser cumprida em colaboração das indústrias e sindicatos econômicos. Tal medida deu origem ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai, 1942); ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac, 1946); e à substituição das Antigas Escolas de Aprendizes Artífices pelas Escolas Técnicas Federais. Essas decisões não

foram suficientes para mudar a concepção sobre a EP como ensino de menor valor, destinada às camadas sociais menos prestigiadas. Somente em 1950, a Lei Federal, nº 1.076/50, permitiu que alunos concluintes do ensino profissional, ingressassem no ensino superior, para isso, teriam que fazer exames e estudar disciplinas não cursadas anteriormente (BRASIL, 2000).

Anos mais tarde, a LDB/96 propõe à EP, mudança no enfoque assistencialista, desmistificando preconceitos, no sentido de tornar esta modalidade uma forma de ascensão social e de acesso aos bens culturais da sociedade, além de assegurar a certificação profissional, a partir do reconhecimento de competências adquiridas ao longo da vida (BRASIL, 1996).

Dentro desta rápida intenção de resgate, coloca-se num terreno de disputas identitárias, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), resultado do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), iniciado em 2005 (BRASIL: 2016). A partir da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas Federais foram transformados em Institutos Federais e, de acordo com o seu art. 2º:

(...) 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. Já no seu art. 6º, define como primeira finalidade: I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL: 2008). A Lei atribui ainda aos Institutos Federais, a realização de pesquisa, extensão, produção do conhecimento científico, tecnológico e desenvolvimento de tecnologias sociais, mediante a oferta de cursos técnicos de nível médio, cursos superiores de tecnologia, licenciatura, bacharelado e engenharia e cursos de pós-graduação: lato e stricto *sensu*. (PACHECO; CALDAS; DOMINGOS SOBRINHO, 2012).

Nesta breve investida, vê-se que no desenrolar da EPT no Brasil, foi preciso elucidar disputas e amadurecer concepções para elevar a educação profissional de status menos qualificada, à formação humana ampla e crítica. Nesta perspectiva, pergunta-se: que formação requer o professor desta modalidade? Para aferir esta pergunta, Carvalho e Souza (2014), após um estudo sobre a formação docente na EPT, concluíram que alguns professores buscam formação pedagógica nos cursos de Pedagogia e outros se dirigem à pós-graduação em educação, no entanto, nenhum destes caminhos tem preenchido as lacunas da formação docente para EPT, porque, segundo Pacheco (2008), esta formação precisa acontecer de modo inicial e continuada nos cursos de licenciatura e na pós-graduação *lato e stricto sensu*, acrescido de piso salarial, progressão funcional, condições materiais, financeiras e atenção à saúde ocupacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), estabelece em seu art. 40, que os professores graduados sem licenciatura, em exercício ou aprovados em concurso público, participem ou terão reconhecidos seus saberes mediante os processos de formação pedagógica ou de certificação da experiência, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas (BRASIL, 2012).

A Docência no Ensino Superior

As mudanças na educação superior do Brasil foram orquestradas pela reestruturação do Estado e pela mundialização econômica e política, agregando-se a estes, o debate internacional sobre a problemática da fome, da distribuição de bens, da preservação do meio ambiente, da violência e do acesso à educação, tudo isso, imprimindo de modo nada discreto, padrões e exigências à educação das instituições de ensino superior, alterando o trabalho docente.

Dentre os primeiros professores deste nível de ensino, os mestres eclesiásticos atendiam aos interesses da burguesia para ampliar a filosofia e a medicina no século XII, eram independentes e gozavam de privilégios, sendo o mais conhecido Pedro Abelardo (1079-1142). Na Idade Média, na Europa ocidental, o controle sob a universidade era exercido pela igreja e pelos reis. A escolástica, que incomodava a igreja, era adotada na atividade docente com efervescência intelectual. No século XIV, o posicionamento acríptico e a resistência aos métodos científicos, conduziram a universidade ao declínio (ARANHA, 1996).

Em 1808, iniciou-se o ensino superior no Brasil Colonial, baseado no modelo francês, que se pautava na uniformidade do pensamento, na formação elitizada e na avaliação classificatória. O modelo alemão, que manifestava a evolução da ciência através da pesquisa, também influenciou a universidade brasileira (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Na Reforma Maximiliano de 1915, as escolas do Rio de Janeiro: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Faculdade Livre de Direito aglutinaram-se, dando origem em 1920, a primeira Universidade brasileira, que mais tarde passou a ser chamada de Universidade do Brasil. Em 25 de janeiro de 1934 foi criada a Universidade de São Paulo (USP), a primeira a atender ao Estatuto das Universidades (MARTINS, 2011).

Desde o Brasil Colônia até os dias de hoje, muita coisa mudou no ensino superior: as formas de acesso; o número de vagas; as condições de permanência do aluno; as finalidades dos cursos e a organização pedagógica e administrativa das instituições. Essas mudanças não foram indiferentes ao professor, ao acesso à carreira, às lutas trabalhistas, à relação com o conhecimento e à atuação na pesquisa, no ensino e na extensão (MOROSINI, 2000).

Mais uma vez, cabe um questionamento: quem é o professor do ensino superior brasileiro? Numa breve retomada, Cunha (2004), ressalta com perspicácia, que a frase “*quem sabe fazer sabe ensinar,*” sustentou a composição do corpo docente universitário

brasileiro, ou seja, a profissão autônoma exercida, era o parâmetro para ser professor. Outro destaque, é a legitimidade das ciências exatas e da natureza, ao passo que, as áreas humanas e pedagógicas, tornaram-se periféricas na formação dos docentes universitários. A autora é criteriosa ao desenhar o ensino superior: de um lado, o saber científico dos professores, do outro, alunos na corrida pelo êxito no curso e, entre os dois, a ausência da Pedagogia. Sobre este afastamento, Cunha (2004), descreve três justificativas: a origem imbricada com a criança; a predominância de mulheres e a concepção da Pedagogia como preceito de resolução de problemas.

Contudo, este profissional de vasta experiência, por motivos diversos, vê-se agora professor universitário, recebe ementas prontas, planeja solitariamente, não tem nenhuma orientação sobre planejamento, metodologia ou avaliação (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Os estudiosos ressaltam ainda, que os docentes precisam responder aos pressupostos do ensino nas universidades: conceber o conhecimento de forma crítica, trabalhar e planejar coletivamente situações de aprendizagem, avaliar de maneira formativa e conhecer cognitivo e culturalmente os alunos.

A LDB/96 no artigo 52, transcorre o perfil da docência na graduação:

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Lamentavelmente, a presente legislação, ainda não computa a necessidade da formação pedagógica para os professores de graduação, deixando a formação sob a responsabilidade do professor e da instituição. Como têm acontecido com os professores da educação básica, algumas medidas afetaram diretamente o fazer docente no ensino superior. Hoje, a expansão de vagas de graduação e pós-graduação, a preocupação com os resultados, a busca pela qualidade do ensino, da pesquisa, da

extensão e da gestão, a complexidade do mundo do trabalho e a problematização dos interesses sociais tornam fecundo o encontro dos professores universitários com uma formação humanizada, libertária e pedagógica. Esta formação holística não é a solução das dificuldades do ensino superior, porém é sensato dizer que, o desempenho do professor, reflete diretamente no aprendizado do aluno. Nesta perspectiva, alguns caminhos podem ser tomados: a disponibilidade de disciplinas pedagógicas nos cursos de pós-graduação, a formação continuada pautada na comunidade acadêmica e a disseminação da didática no processo ensino e aprendizagem (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008). Sob esta ótica, segue-se tecendo os fios do professor na contemporaneidade.

O Trabalho Docente na Contemporaneidade

Atualmente, dois paradigmas influenciam diretamente o papel do professor: a mudança de concepção do conhecimento a ser construído pelo sujeito e o acesso das classes populares à escola, antes garantido somente às classes média e alta. Esses fatores conduziram as instituições de ensino a assumirem a formação plena do cidadão e não apenas transmitir conteúdos selecionados pela classe dominante (LIMA, 2004).

Os professores em momentos não raros, são protagonistas de críticas, quanto aos resultados negativos da educação. A cobrança é de sempre mais empenho, dedicação e trabalho.

No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica dispõe em seu texto o desafio de construir coletivamente condições de reconhecimento e respeito aos alunos com: “[...] altas habilidades, precocidade, superdotação; condutas típicas de síndrome/quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos; portadores de deficiência, [...]” (BRASIL, 2001). Tais orientações são conquistas históricas e vão ao encontro de um projeto educativo para todos, potencializando a oportunidade de

aprender, independente das limitações, no intuito de esvaziar toda e qualquer forma de exclusão (SANTOS, 2008). Não por acaso, sem o papel do professor, este propósito tende a fracassar.

Outra situação colocada, é a pressão em torno dos resultados das avaliações externas, que tem a finalidade de avaliar a educação básica, contribuir para a melhoria da qualidade e universalizar o acesso à escola (INEP, 2011).

Sabe-se que, essas medidas trazem consequências imediatas ao trabalho docente e, por isso, merecem ser relacionadas à formação continuada e à autonomia de pensamento do professor. Por tudo isso, os educadores são dignos de excelentes condições de trabalho, temática abordada a seguir.

As Adversidades do Ofício de Mestre

O magistério reúne particularidades múltiplas, que mesmo com o passar dos anos, continuam perenes, tais como: planejamento das aulas; seleção de conteúdos; tarefas burocráticas; escolha da metodologia; dos recursos didáticos e das formas de avaliação; o cumprimento das leis; a produção acadêmica; a pesquisa; a extensão; as relações interpessoais com colegas, família e comunidade; a afetividade com os alunos; o domínio da tecnologia e a formação continuada. Acrescenta-se ainda, a exigência da conduta ética diante da violência, da pobreza, da marginalização e da corrupção. Além disso, o docente precisa administrar a vida pessoal, a família, o lazer, o cuidado com a saúde e o tempo para as leituras e estudos.

Muito provavelmente, os baixos salários e o acúmulo de atribuições têm sido determinantes para que muitos profissionais de educação tenham abandonado o magistério e buscado outras oportunidades de trabalho. No Brasil, a gravidade da situação, conforme enfatiza Archangelo (2011), é que o professor, além do acúmulo de atribuições, má qualidade na formação, excesso de burocracia e declínio dos salários,

também perdeu elementos fortalecedores de sua autoridade, muitas vezes, evidenciada na dificuldade de manter a disciplina na sala de aula; na falta de prestígio social; na desigualdade de tratamento da gestão da escola e nas perseguições que sofre pela administração educacional.

A LDB 9394/96 no art. 67, dispõe no inciso VI, no direito dos professores de terem condições adequadas de trabalho. Apesar da relevância para o contexto educativo, a abordagem sobre as condições de trabalho do professor é recente no Brasil. Os primeiros estudos, segundo Vicentini e Lugli (2009), datam da década de 1990, e, desde então, vêm apontando que, quando as condições são adequadas traduzem conforto, ao contrário, podem tornar-se ameaça aos docentes.

Embora muita coisa tenha mudado no cenário educacional brasileiro nos últimos tempos, a realidade carece de aprimoramento. A pesquisa feita pelo Ministério do Trabalho e Emprego e a Fundação Jorge Duprat Figueiredo de Segurança e Medicina do Trabalho (FUNDACENTRO), utilizou o método da Análise Coletiva do Trabalho¹ que objetivou entender os elementos saudáveis e prejudiciais à saúde de professores das redes pública e privada, da educação infantil ao ensino médio em cinco estados. Dessa maneira, para fins deste texto, será feito o recorte de três, um em cada região do país: Bahia, São Paulo e Mato Grosso do Sul.

O estudo intitulado: O Trabalho de Professores na Educação Básica na Bahia (FERREIRA; ARAÚJO; BATISTA, 2009), inicialmente traz a rotina de quatro educadores, das cidades de Salvador e Vitória da Conquista, entre eles a de uma professora de Vitória da Conquista, que se desdobra em três turnos: manhã numa escola particular, à tarde na pública e à noite dá aula numa faculdade. Diz ela: “Seis e vinte eu

¹ Um método em que os trabalhadores analisam seu trabalho em grupo. A proposta entende, que os trabalhadores têm plenas condições de avaliar o modo como o trabalho é realizado, a partir de algumas situações: garantia de anonimato, local fora do ambiente de trabalho, tempo para as reuniões, participação voluntária, condução feita por um pesquisador e introdução de uma pergunta norteadora: “o que você faz no seu trabalho?”

já estou na faculdade (...) saio às nove horas ou dez e meia [...]. Vou dormir? Não. Vou pro computador (...)." (p.33). Outra condição de trabalho é descortinada pela história de um professor de redação da rede particular de Salvador. Suas classes têm de 30 a 45 alunos, ele corrige cerca de 6 mil textos por ano e a cada dia é um desafio manter a atenção dos alunos. Esta condição faz o corpo sentir: "O trabalho de correção castiga muito não somente a vista, mas também o físico da gente. Eu estou com problema de vista, de coluna, com problema de tendinite e um estresse incessante [...]." (p. 42).

Em São Paulo, as falas dos professores revelam condições de trabalho de jornadas múltiplas com até 64 horas semanais; uso de lotação; número elevado de alunos por turmas; muitas disciplinas; tempo insuficiente para planejar; e a indisciplina dos alunos. O que também perturba os professores é o preenchimento de diários, semanários, livros de registro e relatórios, a avaliação do aluno por "Progressão Continuada" e a ausência da família na vida escolar dos filhos. O referido estudo traz um fato curioso. A vontade de abandonar a profissão, atribui-se mais pela condição de trabalho do que pelo salário (FERREIRA *et al.*, 2009).

No Mato Grosso do Sul, o trabalho docente é entrelaçado às condições geográficas, caracterizando-se em dificuldades de acesso à escola do campo. No Pantanal, é comum suspender as aulas por conta das chuvas. A desestruturação familiar dos alunos na área rural é mencionada como um complicador do trabalho docente: "Quando dá 8h e eles não comeram nada, só tomaram um chazinho com bolacha na hora que chegaram à escola, acho que a pressão deles começa a baixar, o olho a fechar, e, aí, você tem que começar uma dinâmica!" (p.38). Fatores como a indisciplina e a Progressão Continuada, mais uma vez são lembrados. Geram também inquietudes nos professores a repetência; a pressão para aprovar os alunos sem méritos; e a inclusão escolar (OLIVEIRA; PESENTE; FERREIRA, 2009).

Nesta breve descrição, evidenciam-se distintos quadros situacionais, como a Educação do Campo, e a precarização do trabalho dos professores nos centros urbanos,

sentida nas excessivas horas trabalhadas e na elevada quantidade de atividades para fazer no dia. Estas adversidade, trazem consequências ao professor, que não encontra tempo, nem tampouco, oportunidade de estudar, ampliar seu horizonte cultural, expressar sua autocrítica, ler livros, ter lazer e, assim, compor seu repertório e enriquecer suas aulas.

A insatisfação e o comprometimento da saúde dos professores estão diretamente relacionados às más condições de trabalho. Amorim (2007), mostrou que as condições e a organização do trabalho são as causas do aparecimento de estresse e de distúrbios de voz em professores. Em outro momento, Gasparini, Barreto e Assunção (2005), associaram algumas doenças com as condições laborais dos professores, revelando que estes correspondem a 84% dos afastamentos; 15% por transtornos psíquicos; seguidos de 12% por doenças do aparelho respiratório; e 11% por doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo.

A perda do vínculo com a comunidade, tornou a escola um espaço inseguro, onde as ameaças ao professor ocorrem por notas e por falhas disciplinares na sala de aula. O tipo de violência mais frequente é a briga por futebol, lanche, notas, apelidos e por tomada de objetos uns dos outros (ABRAMOVAY; AVANCINI; OLIVEIRA, 2001). Dessa forma, a recomendação da OIT²/UNESCO³ desde 1966, relativa ao Estatuto do Pessoal Docente, estabelece os direitos, as responsabilidades e os padrões internacionais de condições de trabalho dos professores e visam orientar as políticas, os planos de carreira e os códigos de ética nos municípios. No tocante à adequação das condições de trabalho, dispõe dos seguintes tópicos: **condições favoráveis para o processo ensino-aprendizagem:** o trabalho do professor deve evitar perda de tempo e de energia, tendo em vista sua importância; **número de alunos por turma:** precisa assegurar ao professor a possibilidade de dar atenção às dificuldades de cada aluno;

² Organização Internacional do Trabalho

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

peçoal auxiliar: permite que o professor se dedique exclusivamente às suas atribuições; **material auxiliar de ensino:** disponibilidade de material pedagógico moderno, a fim de melhorar o trabalho; **número de horas de trabalho:** deve ser estabelecida mediante consulta prévia às organizações dos professores. Quanto à remuneração do magistério, esta precisa refletir o valor que a educação e o professor têm na sociedade, assegurando-o qualidade de vida (OIT/UNESCO, 2008).

A PESQUISA

A fim de buscar respostas para as indagações formuladas, encontrou-se no Estudo de Caso, a metodologia mais apropriada, pois “[...] enfatiza sua adequação e pertinência ao estudo da realidade socioeducativa.” (ESTEBAN, 2010). Nesta perspectiva, Stake (1995) citado por Creswell (2007), esclarece que no Estudo de Caso o pesquisador estuda exaustivamente um fato, fenômeno ou atividade com um ou mais indivíduos, buscando informações precisas a partir da diversidade de procedimentos, durante um tempo determinado. Já no conceito de Yin (2001), esta proposta se caracteriza como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Assim, o estudo utilizou variados instrumentos de coleta de dados, que exigiram tanto abordagem quantitativa, como abordagem qualitativa, a fim de melhor detalhar hábitos, tendências e atitudes dos participantes. Embora, muitos autores tratem o **Método Misto** com outras denominações, aqui optou -se por usar este termo definido por Creswell (2007), como método de pesquisa, que contempla dados numéricos e textos de forma simultânea ou sequenciada, obtendo-se informações quantitativas e qualitativas, com a finalidade de entender melhor os problemas da pesquisa.

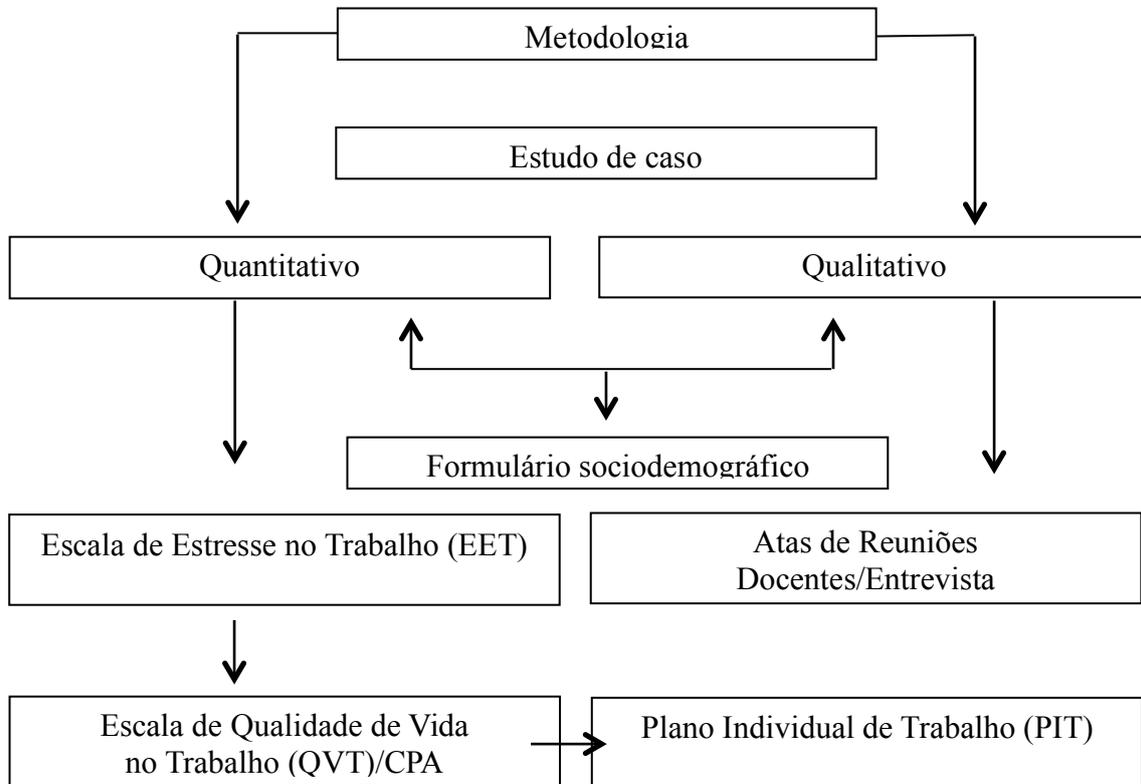
Para analisar a percepção dos professores sobre a relação entre a satisfação no trabalho e o estresse ocupacional, com repercussão no seu estado geral de vida, definiu-se como população, professores permanentes, cedidos e substitutos do Instituto Federal

de Educação, Ciência e Tecnologia Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), do Campus Petrolina Zona Rural. A amostra foi intencional e censitária, tendo como critérios de exclusão aqueles que se recusaram a participar da pesquisa, afastados para cursos, estágios ou licença médica e, inclusos, os demais que quiseram participar do estudo.

Como instrumentos quantitativos usou-se formulário sociodemográfico, questionário de QVT, Escala de Estresse no Trabalho (EET), Plano Individual de Trabalho (PIT), o Relatório da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e o questionário de QVT de Walton (1973), já validado no Brasil, comumente aplicado por instituições que pretendem melhorar a ambiência laboral e a produtividade dos seus membros. O instrumento foca nos anseios do ser humano e no compromisso dele com a sociedade, a partir da percepção dos aspectos compartilhados (TIMOSSI et al., 2009). Para os dados qualitativos, elegeu-se as atas de reuniões docentes e as entrevistas, conforme a Fig.1.

O Formulário Sociodemográfico, foi utilizado com a finalidade de caracterizar os participantes do estudo. Nele estavam contidas questões que abordavam desde o sexo até a formação inicial dos professores, além de duas questões abertas, onde se buscou saber a respeito dos fatores organizacionais responsáveis pela satisfação e pela inquietude no ambiente de trabalho.

Figura 1. Organograma da Metodologia



Fonte: Pesquisa direta

No estudo, foi usada uma versão adaptada pelos autores, que oportunizou uma linguagem mais simples e direta, com a finalidade de garantir a compreensão das questões por diversas populações. A adaptação deste modelo envolveu 99 indivíduos de diferentes escolaridades e profissões e de acordo com a escala de confiabilidade do alfa de *Cronbac*, obteve-se 0,96, lhe conferindo a consistência interna muito alta. Neste estudo, a confiabilidade do alfa de *Cronbac* alcançou 0,92, também considerada muito boa.

O modelo de QVT possui 35 questões e 05 pontos de escolhas, com respectivo valor de Likert: 1. Muito insatisfeito (0% âncora); 2. Insatisfeito (25%); 3. Nem

satisfeito e nem insatisfeito (50%); 4. Satisfeito (75%) e 5. Muito satisfeito (100% âncora). As perguntas foram divididas em 08 categorias: 1. compensação justa e adequada; 2. condições de trabalho; 3. uso de capacidades; 4. oportunidades; 5. integração social; 6. constitucionalismo; 7. trabalho e vida e 8. relevância social. Tais categorias pensadas por Walton (1973), são ditas por Fernandes (1996) e Cabral Júnior (2013), como muito confiáveis. Para tratar os dados, inicialmente foram usadas as planilhas do Microsoft Office Excel 2013 e posteriormente, a estatística descritiva.

Para avaliar o estresse ocupacional de professores, escolheu-se a Escala de Estresse no Trabalho por ter uma matriz psicossocial, que avalia o estresse geral, conjugando o estressor e a percepção do trabalhador sobre este. A escala usada foi validada no Brasil, com coeficiente alfa de *Cronbach* equivalente a 0,91. Nesta pesquisa, a EET alcançou a consistência de 0,92, considerada muito alta. A escala original tem 31 questões, contudo na validação, que aconteceu com 437 trabalhadores de diferentes ocupações, ficaram 23 itens (perguntas), que tiveram carga fatorial acima de 0,45. Para cada questão, existem 5 pontos de concordância Likert: 1. discordo totalmente, 2. discordo, 3. concordo em parte, 4. concordo e 5. concordo totalmente. A EET possui escore de 23 a 115 pontos e, quanto maior a pontuação obtida no somatório dos escores, maior o estresse dos participantes (PASCHOAL; TAMAYO, 2004).

Os níveis de estresse encontrados foram interpretados a partir das médias obtidas, seguindo o seguinte parâmetro: médias entre 1,0 e 1,9 indicam pouco ou nenhum estresse; médias entre 2,0 e 2,5 indicam níveis intermediários de estresse ocupacional; médias acima de 2,5 indicam nível alto de estresse (BELLENZANI; PARO; OLIVEIRA, 2016). Vale lembrar, que a EET de caráter unifatorial, não permite levantar os principais estressores, nem os sintomas de estresse dos profissionais da educação. Por isso, foi usado o cálculo da média, o desvio padrão e margem de erro dos 23 itens.

Para conhecer as reivindicações locais dos professores, recorreu-se a atas de

reuniões docentes. As atas foram analisadas à luz de alguns documentos emitidos pelo SINASEFE (Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional) do Governo Federal, no intuito de saber quais eram as reivindicações a nível nacional. Em seguida, as atas foram confrontadas com a opinião de cinco professores, selecionados aleatoriamente e por conveniência, a fim de conhecer as conquistas e os impasses ainda vigentes. O contato se deu através de entrevista padronizada, “[...] quando o pesquisador segue um roteiro previamente estabelecido [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2008). Neste caso, o conteúdo das duas pautas foi o roteiro da entrevista, que segundo as autoras, é uma técnica, cuja finalidade consiste em obter informações relevantes e buscar o entendimento das expectativas e vivências dos participantes.

Para comparar os resultados da EET e do questionário de QVT com as atividades desenvolvidas pelos professores, buscou-se o PIT, documento preenchido pelos professores a cada início de semestre letivo, onde constava o planejamento das atividades acadêmicas e dividido em 11 tópicos: atividades de ensino, participação em reuniões, atendimento a alunos, orientações, atividades complementares, atividades de pesquisa, extensão e tecnológica, produção intelectual, participação em eventos, atividade de assessoramento e capacitação docente.

A Lei Federal nº. 10.861 de 14 de abril de 2004 instituiu a Comissão Própria de Avaliação para cada Instituição de Ensino Superior, a fim de articular e coordenar a avaliação interna, cujos resultados são socializados através de relatório. Este documento foi utilizado para análise interpretativa dos dados obtidos através da Escala de QVT e das informações das pautas. Os dados da CPA expostos neste estudo, traz a opinião de 64% dos professores do CPZR (41 respondentes) e de 57% dos técnicos (45 respondentes).

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, transformou o Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina em IF Sertão-PE, localizado no semiárido brasileiro, nas mesorregiões do Sertão Pernambucano e no Sertão do São Francisco Pernambucano, compreendendo as microrregiões de Araripina, Salgueiro, Pajeú, Moxotó, Petrolina e Itaparica, perfazendo uma área de 62.941 km², com 56 municípios. A sua composição atual é de 03 Centros de Referência: Afrânio, Petrolândia e Sertânia e 07 *Campi*: Ouricuri, Salgueiro, Floresta, Serra Talhada, Santa Maria da Boa Vista, Petrolina e Petrolina Zona Rural. Beneficia os municípios do sertão pernambucano: Afrânio, Dormentes, Lagoa Grande, Santa Maria da Boa Vista, Cabrobó e Orocó e os distritos de Petrolina: Rajada e Pau Ferro. Na Bahia abrange os municípios de Juazeiro, Casa Nova, Sobradinho, Senhor do Bonfim, Sento Sé, Pilão Arcado e Remanso (IF Sertão-PE, 2016). Sua missão institucional é “Promover o desenvolvimento regional sustentável, [...] por meio do Ensino, Pesquisa e Extensão, formando pessoas capazes de transformar a sociedade [...]” (p.6). E sua visão é “Ser uma instituição de excelência em todos os níveis e modalidades de Ensino, articulados com a Pesquisa e a Extensão, comprometida com a transformação social, fundamentada na ética e na cidadania.” (PDI, 2014).

A instituição oferece à comunidade os seguintes cursos e seus respectivos números de alunos matriculados: Médio Integrado em Agropecuária (227 alunos), cursos Técnicos Subsequentes: Agricultura (97), Agroindústria (62) e Zootecnia (84), Bacharelado em Agronomia (257), Tecnologia em Viticultura e Enologia (55), Especialização em Processamento de Alimentos de Origem Animal (05), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em Agroindústria (16). Há também, oferta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), Médio Integrado em Agropecuária (20), totalizando 823 alunos matriculados em 44 turmas regulares⁴. No *Campus* são também oferecidos cursos de Formação Inicial e

Continuada (FIC), destinados ao público em geral e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

A totalidade dos respondentes é de brasileiros (as), distribuídos nos seguintes estados: 42,5% Pernambuco; 31,5% Bahia; em terceiro ficam os paraibanos com 6,8% e 4,1% são do estado de São Paulo. No tocante à autodeclaração de cor/raça, 43,1% declararam ser pardos, seguidos de 41,7% brancos, 11,1% negros, 2,8% amarelos e 1,4% mestiços. Quanto à religião, a maioria 60,3% disse ser católicos; 15,1% evangélicos; 12,3% declararam ser agnósticos; 4,1% são cristãos; 4,1% são espíritas e 1,4 pertencem à religião Testemunhas de Jeová.

A Tabela 1 oportuniza identificar o sexo, faixa etária, estado civil e número de filhos dos professores participantes da pesquisa.

Tabela 1. Identificação dos participantes do IF Sertão-PE, de acordo com sexo, faixa etária, estado civil e números de filhos (n/%).

	Frequência	
	n	%
Sexo		
Feminino	32	43,8%
Masculino	40	54,8%
Não respondeu	1	1,4%
Idade		
25-30	10	13,7%
31-35	11	15,1%
36-40	14	19,2%
41-45	15	20,5%
46-50	11	15,1%
51-55	6	8,2%
56-60	2	2,7%
Mais de 60	3	4,1%

Não respondeu	1	1,4%
Estado Civil		
Casado (a)	45	61,6%
Solteiro (a)	17	23,3%
Separado (a)	4	5,5%
Divorciado (a)	5	6,8%
Viúvo (a)	1	1,4%
Relação estável	1	1,4%
Número de filhos		
Sem Filhos	29	39,7%
1-2 filhos	30	41,1%
3-4 filhos	12	16,4%
Mais de 4 filhos	1	1,4%
Não Respondeu	1	1,4%
Total	73	100,0%

Fonte: Pesquisa direta

No tocante à autodeclaração de cor/raça, 43,1% declararam ser pardos, seguidos de 41,7%, de 41,7% brancos, 11,1% negros, 2,8% amarelos e 1,4% mestiços. Quanto à religião, a maioria 60,3% disse ser católicos, 15,1% evangélicos, 12,3% declararam ser agnósticos, 4,1% são cristãos, 4,1% são espíritas e 1,4 pertencem à religião Testemunhas de Jeová.

Quanto ao tempo na instituição 32,9% dos docentes têm de 06 a 10 anos, 20,5% atuam de 11 a 15 anos e 17,8% exercem a profissão a tempo igual ou menor que 05 anos. A respeito da formação inicial, a maioria tem Bacharelado (45,2%), 31,5% são licenciados, 11,0% possuem Licenciatura e Bacharelado, 9,6% são tecnólogos e 2,7% são licenciados e tecnólogos. Quanto à titulação, somados os níveis de pós-graduação *stricto sensu*, tem-se o percentual de 70,9% dos professores, distribuídos entre 41,7% mestres e 29,2% doutores; 23,6% são especialistas e 5,5% têm pós-doutorado.

Em relação ao regime de trabalho, 78% tem dedicação exclusiva, 21% possuem regime de 40 horas semanais e apenas 1%, tem regime de 20 horas, sendo que, na área propedêutica, 19,2% de professores ministram apenas 1 disciplina, 6,8% ministram 2; 1,4% trabalha com 4 disciplinas e outros 1,4% com 3. Na área técnica, 20,5% atuam em 3 disciplinas; 17,8% atuam em 2; 12,3% lecionam 4; 11,0% lecionam 1; 1,4% ministra 6 (maior quantidade citada entre as áreas) e outros 1,4% tem 4. No que tange ao número de turmas por professor, observa-se que 30,2% acompanham 4 turmas; 26,0% têm 3; 13,7% trabalham em 5, 13,7% lecionam em 2; 4,1% atuam em 6; 2,7% ensinam em 8 (número maior de turmas) e 1,4% ministra aula somente em 1 turma.

CONSIDERAÇÕES

A sociedade globalizada e os sistemas econômicos, tornaram o trabalho multifacetado por símbolos e ideologias, muitas vezes promotores de sofrimento. As jornadas exaustivas, o medo de perder o emprego e a competitividade acirrada podem prejudicar a saúde mental e física dos trabalhadores.

O desinteresse dos responsáveis pelas decisões administrativas e reguladoras da educação, afeta diretamente o cotidiano dos professores. A desvalorização salarial, a exaustiva jornada de trabalho, as precárias condições laborais e o tratamento injusto comparados a outras profissões, imprimiram no passado, marcante desqualificação do trabalho docente, evidente até os dias de hoje. Por essas razões, o magistério nem sempre se compromissou com o bem-estar e a satisfação de quem o exerce. Um parâmetro importante da Qualidade de Vida no Trabalho de professores é a qualidade das relações interpessoais, entendida, entre outros aspectos, pela presença ou ausência do assédio laboral, caracterizado como um fenômeno do ambiente de trabalho, que humilha, constrange e ameaça o professor, o desqualificando pessoal e profissionalmente. O assédio moral nas escolas tem caráter multifacetado, causando

consequências desastrosas de difícil recuperação. As pessoas dão o seu melhor no trabalho, quando veem motivo para isso, caso contrário, a vontade de se esforçar desaparece, porque entendem que tanto faz dedicar-se ou não, seu investimento passará despercebido.

A complexidade dessas relações, exige do professor, que assuma de maneira paciente e amiga, a função de conselheiro, orientador pessoal, enfermeiro, psicólogo e assistente social, sem a devida formação. Desse modo, fica difícil visualizar a linha divisória entre a pessoa do professor e o seu papel acadêmico e formativo, principalmente, quando atua nos primeiros anos da educação básica. A formação inicial, que propõe prepará-lo a exercer a profissão, não contempla toda a imprevisibilidade do cotidiano educativo.

Todavia, para conhecer os alunos, apaziguar conflitos, ser confidente, formador de opiniões, mediador do conhecimento e ainda ser modelo de pessoa, é imperativo lembrar-se de que é um ser humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; AVANCINI, M.; OLIVEIRA, H. **O bê-á-bá da intolerância e da discriminação**. UNICEF, 2001.

AMORIM, S. N. M. C. de. **Distúrbios na voz e estresse em professores: os efeitos do trabalho na saúde docente**. Goiânia: kelps, 2007.

ARANHA, M. L. A. de. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARCHANGELO, A. **O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARRUDA, M. **A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral.** In: GOMEZ, C. M. et al. Trabalho e conhecimento: dilemas da educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

BRASIL. **Conselho Diretor.** Resolução nº 12, de 05 de outubro de 2005. Dispõe sobre o horário e frequência dos servidores docentes do Centro Federal de Educação Tecnológica de Petrolina. Petrolina, PE. 2005.

BRASIL. **Conselho Superior.** Resolução nº 22, de 20 de setembro de 2016. Dispõe sobre as atribuições dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. Portaria nº 46 do Ministério da Educação, de 07/01/2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15 de dezembro de 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.** Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 2000.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopses Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 20/01/2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Sinopses Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 10/02/2018.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 001/2016.** Orienta procedimentos para a elaboração do Calendário Acadêmico da Reitoria, dos Campi e dos Centros de Referência do IF Sertão-PE. Petrolina, PE. 2016.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. 1950.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/ccivil>>. Acesso em 08/02/2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação..

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial**. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. 2010. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

CUNHA, M. I. de. **Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação**. III Simpósio Internacional de Educação Superior. RIES. Porto Alegre, ano 27, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004.

DI LASCIO, R. H. C. **Qualidade de vida no trabalho: sentido e significado para empresa e colaborador**. In: ROSSI, A. M.; MEURS, J. A.; PERREWÉ, P. L. (Org.) *Stresse e Qualidade de vida no trabalho: melhorando a saúde e o bem-estar dos funcionários*. São Paulo: Atlas, 2013.

FERREIRA, L. L.; ARAÚJO, T. M. de.; BATISTA, J. H. L. **O trabalho de professores na educação básica na Bahia**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

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

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, M. E. C. C. de. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. **O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números.** Educ. Soc. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, out. 2007.

MARÇAL, F. A.; OLIVEIRA, G. B. de. **Inquietações sobre os institutos federais de educação, ciência e tecnologia que desafiam a educação profissional.** In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.). *Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil.* Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, L. F. **Estresse ocupacional e esgotamento profissional entre profissionais da atenção primária à saúde.** Juiz de Fora, 2011. 140 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora.

MOROSINI, M. C. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional.** In: (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OIT/UNESCO. **A Recomendação de 1966 relativa ao Estatuto dos Professores e A Recomendação de 1997 da UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal do Ensino Superior com um guia de utilização.** Portugal, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: precarização e flexibilização.** Educ. Soc., campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144,

set./dez. 2004.

OLIVEIRA, J. A.; PESENTE, J. C.; FERREIRA, L. L. **O trabalho de professores na educação básica em Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Fundacentro, 2009.

PACHECO, E. M.; CALDAS, L.; DOMINGOS SOBRINHO, M. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades**. In: PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (Org.) *Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania: a revolução da educação profissional e tecnológica no Brasil*. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PASCHOALINO, J. B. Q. de. **A complexidade do trabalho docente na atualidade**. 2007.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. das. **Docência no Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, J. M. F. dos. **Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão**. In: SANTOS, M. P. dos.; PAULINO, M. M. (Org.). *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. Campinas, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10/03/2018.

SOARES, A. S. de. **A educação profissional e o professor: fazeres e saberes necessários**. Centro Universitário de Belo Horizonte: UNI/BH, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/4. **Ensinar e Aprender Alcançar a qualidade para todos**. Brasília, 2014.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da Profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.