



**PROFEPT**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
PERNAMBUCO – CAMPUS OLINDA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE – PROFEPT**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

TACIANA HALLIDAY DA MESQUITA PIMENTEL

**OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
PERNAMBUCO**

Olinda

2025

TACIANA HALLIDAY DA MESQUITA PIMENTEL

**OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
PERNAMBUCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Olinda do Instituto Federal de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

**Linha de Pesquisa:** Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT

**Macroprojeto:** Organização do currículo integrado na EPT

Olinda

2025

P644s Pimentel, Taciana Halliday da Mesquita.

Os significados do trabalho para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco. / Taciana Halliday da Mesquita Pimentel. – Olinda, PE: A autora, 2025.

296 f.: il., color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Nildo Alves Caú .

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui Referências, Apêndices e Anexos.

1. Educação – Trabalho docente. 2. Prática docente. 3. Professores - Percepções. 4. Trabalho – Significados. 5. Saúde mental no trabalho. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Caú, José Nildo Alves (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.121 CDD (22 Ed.)

---

**TACIANA HALLIDAY DA MESQUITA PIMENTEL**

**OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 16 de outubro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Prof. Dr. José Nildo Alves Caú  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
Orientador

Profa. Dra. Andreza Maria de Lima  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco  
Examinadora interna

Prof. Dr. Jamerson Antonio de Almeida da Silva  
Universidade Federal de Pernambuco  
Examinador externo

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), buscando responder à seguinte questão: quais os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da EPT do IFPE? Fundamentado em autores da perspectiva histórico-dialética como Marx (2002), Lukács (1981), Antunes (1995, 2013, 2020), Saviani (2007) e Freitas (2004, 2018). o estudo adotou metodologia qualitativa, utilizando questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas com 12 docentes dos campi Recife, Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira. Os dados foram analisados à luz de Bardin (2016). O levantamento do estado do conhecimento evidenciou que o tema dos significados do trabalho tem sido abordado por diferentes áreas, com enfoques teóricos e metodológicos diversos. Constatou-se que o debate permanece atual e em expansão, dado que o trabalho, como fenômeno social e subjetivo, encontra-se em constante transformação. Os resultados da pesquisa revelaram que o trabalho docente na EPT constitui um campo de contradições: espaço de realização pessoal e compromisso social, mas também de desafios como sobrecarga, burocracia e dificuldade de conciliação entre vida pessoal e profissional. A partir dos achados, conclui-se que o trabalho vivido com significado — sustentado pela identificação com a profissão, pela percepção de utilidade social e pelo propósito das atividades — mostra-se capaz de se sobrepor ao desgaste, favorecendo a satisfação e o compromisso mesmo em cenários adversos. A aplicação do Produto Educacional (oficina pedagógica) demonstrou a transversalidade dessas questões, apontando experiências compartilhadas entre docentes e técnicos-administrativos no contexto institucional.

**Palavras-chave:** Trabalho; Significado do trabalho; Educação Profissional e Tecnológica.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the meanings attributed to work by teachers of Professional and Technological Education (EPT) at Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), seeking to answer the following question: what meanings do EPT teachers at IFPE attribute to work? Grounded in authors from the historical-dialectical perspective such as Marx (2002), Lukács (1981), Antunes (1995, 2013, 2020), Saviani (2007), and Freitas (2004, 2018), the study adopted a qualitative methodology, using a sociodemographic questionnaire and semi-structured interviews with 12 teachers from Recife, Vitória de Santo Antão, and Afogados da Ingazeira campuses. Data were analyzed based on Bardin (2016). The survey of the state of knowledge showed that the theme of the meanings of work has been addressed by different fields, with diverse theoretical and methodological approaches. It was found that the debate remains current and expanding, since work, as a social and subjective phenomenon, is in constant transformation. The research results revealed that teaching work in EPT constitutes a field of contradictions: a space for personal fulfillment and social commitment, but also one of challenges such as overload, bureaucracy, and difficulties in balancing personal and professional life. From the findings, it is concluded that work experienced with meaning—sustained by identification with the profession, the perception of social usefulness, and the purpose of activities—proves capable of overcoming strain, fostering satisfaction and commitment even in adverse contexts. The implementation of the Educational Product (pedagogical workshop) demonstrated the transversality of these issues, highlighting shared experiences between teachers and technical-administrative staff within the institutional context.

**Key words:** Work; Meaning of work; Professional and Technological Education.

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1- Resultados da busca nos repositórios com o descritor “significado do trabalho”:  | 22  |
| Quadro 2 - Resultados da busca nos repositórios com o descritor “significado do trabalho” nas áreas de conhecimento: Educação, Ciências Humanas e Psicologia | 22  |
| Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos sobre o tema da pesquisa   | 23  |
| Quadro 4 - Distribuição dos estudos por eixos temáticos e contribuições principais   | 26  |
| Quadro 5 - Síntese da pesquisa   | 102 |
| Quadro 6 - Documentos selecionados para a análise documental   | 105 |
| Quadro 7 - Publicações sobre carreira EBTT   | 107 |
| Quadro 8 – Subcategorias da valorização do trabalho docente  | 115 |
| Quadro 9 - Subcategorias da precarização do trabalho docente   | 117 |
| Quadro 10 – Subcategorias de sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho  | 132 |
| Quadro 11 - Subcategorias de sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho  | 144 |
| Quadro 12 - Subcategorias condições objetivas e subjetivas do trabalho na EPT  | 163 |
| Quadro 13 – Planejamento das atividades da oficina pedagógica  | 184 |
| Quadro 14 - Eixos interpretativos  | 187 |
| Quadro 15 – Representação do trabalho na vida  | 188 |
| Quadro 16 – Aspectos gratificantes e desafiadores  | 188 |
| Quadro 17 – Equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional   | 189 |
| Quadro 18 – Sentimentos em relação ao trabalho   | 192 |

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1 - Número de docentes por campus de lotação .....                    | 128 |
| Gráfico 2 - Número de docentes por modalidade de ensino .....                 | 129 |
| Gráfico 3 - Distribuição dos docentes por titulação .....                     | 129 |
| Gráfico 4 - Distribuição do tempo de instituição dos docentes .....           | 130 |
| Gráfico 5 – Categoria profissional .....                                      | 224 |
| Gráfico 6 – Tempo de atuação no IFPE .....                                    | 224 |
| Gráfico 7 – Avaliação da relevância dos temas para prática profissional.....  | 225 |
| Gráfico 8 – Avaliação da estrutura da proposta e do tema .....                | 225 |
| Gráfico 9 – Avaliação da duração da atividade .....                           | 225 |
| Gráfico 10 – Avaliação da exposição teórica.....                              | 226 |
| Gráfico 11 – Dinâmicas para engajamento dos participantes .....               | 226 |
| Gráfico 12 – Avaliação das atividades propostas .....                         | 226 |
| Gráfico 13 – Reflexão sobre o significado do trabalho na vida .....           | 227 |
| Gráfico 14 – Impacto das discussões e reflexões na prática profissional ..... | 227 |
| Gráfico 15 – Incentivo ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional .....  | 227 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

|         |  |
|---------|--|
| ABNT    | Associação Brasileira de Normas Técnicas   |
| BDTD    | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  |
| EAD     | Educação a distância   |
| EMI     | Ensino Médio Integrado   |
| EPT     | Educação Profissional e Tecnológica  |
| IFPE    | Instituto Federal de Pernambuco  |
| OMS     | Organização Mundial de Saúde   |
| PE      | Produto Educacional  |
| PROEJA  | Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos |
| PROFEPT | Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica   |
| RFEPT   | Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica  |
| SIASS   | Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor  |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>9</b>   |
| <b>2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO ..</b>                      | <b>21</b>  |
| 2.1. BASES DE DADOS CONSULTADAS E CRITÉRIOS DE BUSCA.....                                 | 21         |
| <b>2.1.1 Critérios de exclusão .....</b>  | <b>22</b>  |
| <b>2.1.2 Seleção final dos estudos .....</b>  | <b>23</b>  |
| <b>2.2.1 Abordagens epistemológicas sobre os significados do trabalho .....</b>           | <b>27</b>  |
| <b>2.2.2 Relação entre significado e sentido do trabalho .....</b>                        | <b>32</b>  |
| <b>2.2.3 Particularidades do trabalho no contexto capitalista .....</b>                   | <b>36</b>  |
| 2.3 PANORAMA CRÍTICO DOS ESTUDOS REVISADOS: DIÁLOGOS E CONTRADIÇÕES .....                 | 42         |
| <b>3 O TRABALHO EM PERSPECTIVA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SUBJETIVOS .....</b>  | <b>44</b>  |
| 3.2 O TRABALHO SOB ÉGIDE DO CAPITALISMO .....   | 48         |
| <b>3.2.1 Reestruturação produtiva e precarização do trabalho .....</b>                    | <b>51</b>  |
| <b>3.2.2 A captura da subjetividade pelo capital .....</b>                                | <b>60</b>  |
| 3.3 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE .....  | 66         |
| 3.4 A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO CAPITALISMO .....   | 71         |
| <b>3.4.1 A educação profissional e tecnológica como campo de disputas .....</b>           | <b>79</b>  |
| <b>4 TRABALHO E SAÚDE: ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE .....</b>                       | <b>85</b>  |
| 4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO PARA PENSAR A RELAÇÃO HOMEM-TRABALHO ..... | 90         |
| <b>5 METODOLOGIA .....</b>  | <b>96</b>  |
| 5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....   | 96         |
| 5.2 CAMPO DA PESQUISA .....   | 96         |
| 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....  | 99         |
| 5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....  | 100        |
| 5.4.1 Técnicas de coleta de dados .....   | 100        |
| 5.4.2 Análise e interpretação dos dados .....   | 101        |
| <b>6 ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>  | <b>104</b> |
| 6.1 Análise documental .....  | 104        |
| <b>6.1.1 Contribuições das Leis 11.784/2008 e 12.772/2012 .....</b>                       | <b>106</b> |
| <b>6.1.2 Normativas do IFPE.....</b>  | <b>111</b> |
| <b>6.1.3 Categorias orientadoras da análise documental.....</b>                           | <b>114</b> |
| <b>6.1.4 Análise e discussão dos documentos.....</b>                                      | <b>124</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....   | 126        |
| 6.2.1 Perfil dos participantes.....   | 127        |
| 6.2.2 Percurso metodológico da análise .....  | 130        |
| 6.2.3 Eixos temáticos da análise: O que os professores pensam sobre o trabalho .....  | 131        |
| <b>7 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>  | <b>181</b> |
| 7.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PE .....  | 181        |
| 7.2 OBJETIVOS .....   | 182        |
| 7.3 METODOLOGIA.....  | 182        |
| 7.4 APLICAÇÃO.....  | 186        |
| 7.5 AVALIAÇÃO E RESULTADOS .....  | 195        |
| 7.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 196        |
| <b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>198</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>   | <b>202</b> |
| <b>APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>   | <b>212</b> |
| <b>APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....</b>  | <b>214</b> |
| <b>APÊNDICE 3 – PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..</b>  | <b>215</b> |
| <b>APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>  | <b>218</b> |
| <b>APÊNDICE 5 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA: POR QUE TRABALHAMOS? UMA REFLEXÃO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO EM NOSSAS VIDAS.....</b> | <b>222</b> |
| <b>APÊNDICE 6 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>  | <b>224</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, o mundo do trabalho passou por profundas transformações. A globalização da economia e a expansão das tecnologias informacionais redesenharam os modos de produzir e de organizar a força de trabalho. Se, até então, predominava o paradigma fordista, caracterizado pela produção em massa e pela rigidez das linhas de montagem, a crise desse modelo abriu caminho para novas formas de organização que buscavam responder à dinâmica acelerada dos mercados (Antunes, 1995).

A partir dos anos 1970, o toyotismo consolidou-se como paradigma produtivo dominante. Desenvolvido no Japão, nas décadas anteriores, e difundido em escala global após a crise do petróleo, ele não apenas substituiu práticas do fordismo, mas redefiniu o próprio horizonte da produção capitalista. Em lugar da padronização rígida, passou a prevalecer a lógica da flexibilidade: trabalhadores multifuncionais, processos de produção adaptáveis, descentralização industrial e novos mecanismos de gestão e controle da força de trabalho. O toyotismo tornou-se, assim, a expressão mais acabada da reestruturação produtiva que marcou o fim do século XX e transformou as relações de trabalho na contemporaneidade (Antunes, 1995).

A consolidação do toyotismo foi acompanhada pelo avanço da automação e das tecnologias informacionais, que possibilitaram maior controle dos processos e novas formas de gestão do trabalho. A expectativa difundida, naquele momento, era de que a substituição progressiva do trabalho humano pelas máquinas resultaria em uma drástica redução do emprego e, em alguns diagnósticos mais radicais, no esvaziamento da própria centralidade do trabalho. Dejours (1993) observa, contudo, que a automação não se traduziu em uma redução da atividade laboral. Pelo contrário, em muitos contextos, a intensidade e a duração das jornadas de trabalho aumentaram, tanto em tarefas manuais precarizadas quanto em funções de gestão. Com a globalização, parte da produção foi transferida para regiões periféricas do capitalismo, onde a mão de obra é mais barata e menos regulamentada. Assim, a reestruturação produtiva não representou o desaparecimento do trabalho, mas a sua intensificação e precarização.

Esse cenário deu origem a um amplo debate teórico sobre o papel do trabalho na sociedade contemporânea. No campo da sociologia e da política, emergiram teses que chegaram a anunciar o “fim do trabalho” ou, ao menos, o declínio de sua

centralidade como categoria de mediação social. Claus Offe (1989), Robert Kurz (1992), Adam Schaff (1995), André Gorz (1982) e Herbert Marcuse (1964) estão entre os autores que, cada um a seu modo, problematizaram a possibilidade de que o novo ciclo de acumulação esvaziasse o lugar do trabalho na vida social. Eles prognosticavam uma sociedade onde o trabalho assalariado deixaria de ser o eixo estruturador da vida, seja para o bem (como na utopia do tempo liberado, em Gorz) ou para o mal (como na crise da sociedade do trabalho, em Offe).

Em contraposição a essas teses, autores como Ricardo Antunes (1995; 1999, 2009), Gaudêncio Frigotto (1989; 1995), Robert Castel (1995), Giovanni Alves (2000) e Ruy Braga (2012) defenderam a permanência da centralidade do trabalho. Segundo Antunes (2009),

As teses defensoras do fim da centralidade do trabalho [...] encontram seu contraponto quando se parte de uma concepção abrangente e ampliada de trabalho, que o contempla tanto em sua dimensão coletiva quanto na subjetiva, tanto na esfera do trabalho produtivo quanto na do improdutivo, tanto material quanto imaterial [...] (Antunes, 2009, p. 180).

Observa-se que o debate se dava em torno da *concepção* de trabalho. Os autores que proclamavam seu fim olhavam para o declínio de uma forma *específica* de trabalho (o industrial clássico) e concluíam que a categoria em si se tornava obsoleta. Para os autores marxistas, o capitalismo continua a explorar o trabalho humano de formas novas e ampliadas, ou seja, a exploração não acabou, mas se tornou mais difusa, penetrando na subjetividade e em setores de serviço antes menos valorizados. Portanto, o trabalho mantém seu papel central como a atividade fundante da sociedade e como categoria analítica fundamental para entendermos as desigualdades, a subjetividade e a dinâmica do capitalismo contemporâneo.

As mudanças no mundo do trabalho tiveram um impacto profundo no cenário global e influenciaram a estruturação do mundo contemporâneo, da economia e da política e, por sua vez, da sociedade como um todo. Antunes (1995, p. 15) aponta que os efeitos dessas transformações foram tão intensos que se pode mesmo afirmar que “a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu, além da sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade, afetando sua forma de ser”.

Essas transformações, contudo, não significaram a ruptura da lógica fundamental do sistema. Como argumenta Druck (2011, p.41), apesar das reconfigurações pelas quais o capitalismo passou, nas últimas décadas, manteve-se

“sua essência como um sistema cujas relações sociais se assentam sobre o trabalho assalariado, ou seja, pela apropriação do trabalho pelo capital”. Nessa mesma direção, Coutinho (2009) assinala que, embora se reconheça a amplitude das mudanças que marcaram o fim do século XX, trata-se de um processo que reafirma a continuidade da lógica de acumulação capitalista. O que se observa, portanto, não é o desaparecimento do trabalho como eixo estruturador da vida social, mas a sua reorganização em novas bases.

Antunes (1995) introduz a expressão *novas morfologias do trabalho* para designar o conjunto de formas que o trabalho assume no capitalismo contemporâneo. Tais morfologias abarcam desde a intensificação da terceirização e do trabalho temporário até a precarização crescente em diferentes setores. Em 1995, esse movimento de reestruturação do trabalho também incidiu sobre o setor público brasileiro, por meio da Reforma do Aparelho do Estado, conduzida no governo de Fernando Henrique Cardoso, que buscou enfrentar a chamada “crise do estado”, caracterizado como ineficiente e burocrático. Inspirada nos pressupostos da *New Public Management*, a reforma buscou substituir o modelo burocrático por uma lógica gerencial, orientada pela eficiência, pelo controle por resultados e pela flexibilização das formas de gestão (Brulon; Ohayon; Rosenberg, 2012).

Essa inflexão implicou mudanças institucionais, como a criação de agências reguladoras, organizações sociais e contratos de gestão, além de medidas que flexibilizaram a estabilidade, ampliaram os vínculos precários (por meio de terceirizações e contratos temporários) e reforçaram os mecanismos de avaliação e desempenho. Legitimada pelo discurso da modernização, a Reforma provocou uma mudança cultural no serviço público, inserindo nele a racionalidade gerencial própria do setor privado (Brulon; Ohayon; Rosenberg, 2012). Segundo Paes de Paula (2005), a centralidade conferida à eficiência econômica, em detrimento da democracia e da participação popular, produziu um modelo de “burocracia flexível”, no qual antigas práticas convivem com novas formas de controle gerencial. A Reforma do Estado é, portanto, a expressão da penetração da racionalidade neoliberal no serviço público brasileiro, tendo aberto caminho para formas mais amplas de mercantilização da gestão estatal e para a difusão de uma lógica concorrencial nas instituições públicas.

De acordo com Basso e Neto (2014, p. 9), a partir dos anos 1990, sob a orientação de organismos como Banco Mundial e FMI, as políticas educacionais foram reconfiguradas por critérios de eficiência e redução de custos. Priorizou-se uma

escolarização “mínima” e de baixo custo, centrada nos anos iniciais do ensino fundamental, alfabetização e competências básicas, como “medida compensatória para o alívio da pobreza”. Essa estratégia veio acompanhada de currículos uniformizados (PCNs), programas de gestão e controle por resultados (como o FUNDESCOLA) e a hegemonia das avaliações externas (Prova Brasil, Saresp, ENEM, PISA) como bússola do sistema.

O efeito estrutural de tais mudanças foi o aprofundamento da dualidade da educação: para as maiorias, uma formação instrumental ajustada às necessidades imediatas do mercado; para as elites, uma educação densa e conteudista, majoritariamente privada (Basso e Neto, 2014). Em paralelo, a pressão por eficiência implicou compressão de custos com salários docentes, infraestrutura e materiais, precarizando o trabalho do professor e empobrecendo as condições de ensino. No limite, a educação pública foi reposicionada como serviço gerenciado por metas, passível de parcerias e privatizações, e não como mediação ampla de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, deslocamento que reforça desigualdades e subordina a escola à racionalidade econômica (Basso; Neto, 2014).

Embora a Reforma do Estado tenha sido o marco inaugural da introdução sistemática da racionalidade gerencial no setor público brasileiro, é importante reconhecer que esse movimento não se encerra naquele período, mas se prolonga e se reconfigura nas décadas seguintes, assumindo novas formas. No campo educacional, especialmente no ensino superior e na educação profissional, as políticas implementadas nos governos Lula não apenas mantiveram diretrizes associadas à lógica gerencial, como também as aprofundaram e aperfeiçoaram. A reforma do ensino superior, inicialmente apresentada como um programa amplo e posteriormente implementada de maneira fragmentada, incorporou instrumentos de avaliação, regulação, financiamento condicionado a desempenho e expansão orientada por metas, reforçando mecanismos de controle e gestão por resultados. Trata-se, portanto, de um processo de continuidade histórica, no qual a racionalidade gerencial se consolida como horizonte dominante da administração pública, ainda que revestida de novos discursos e estratégias (Michelotto; Coelho; Zainko, 2006).

Embora o Partido dos Trabalhadores tenha construído historicamente uma crítica ao neoliberalismo e ao gerencialismo, a implementação dessas diretrizes sob sua gestão produziu um efeito de apassivamento das forças opositoras e contribuiu para a naturalização de tais políticas como uma espécie de fatalidade histórica. Esse

movimento reforçou a hegemonia da racionalidade gerencial, dificultando a construção de alternativas e deslocando o debate crítico para uma posição defensiva. No contexto contemporâneo, com a intensificação das tecnologias digitais de controle e pela austeridade fiscal, observa-se a consolidação de uma nova burocracia, mais flexível, mais capilarizada articulada a dispositivos técnicos de gestão (Michelotto; Coelho; Zainko, 2006). Essa contradição atravessa o campo educacional e incide diretamente sobre o trabalho docente, configurando um pano de fundo histórico e político fundamental para a análise dos significados do trabalho desenvolvida nesta pesquisa.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados pela Lei nº 11.892/2008, nasceram com o propósito de enfrentar a histórica dualidade da educação brasileira. Seu projeto pedagógico buscava articular o saber técnico e o científico, integrando ensino, pesquisa e extensão e ofertando oportunidades de formação crítica e inclusiva em regiões historicamente excluídas. No entanto, como observa Resck (2025), esse projeto enfrenta hoje um quadro de precarização. A partir de 2016, com a aplicação da Emenda Constitucional 95, os IFs passaram a operar sob um regime de austeridade que afetou severamente seu financiamento e condições de trabalho. Entre 2015 e 2021, o orçamento da educação profissional caiu mais de 70%, e as perdas salariais chegaram a 35% para docentes e 52% para técnicos-administrativos em alguns estados (Pelissari, 2022).

Dessa forma, sob o imperativo da eficiência e da racionalidade fiscal, os IFs operam cada vez mais na lógica da escassez: cortes orçamentários, expansão sem financiamento adequado, sobrecarga docente e crescente pressão por resultados gerenciais. Assim, os Institutos Federais hoje enfrentam sérios desafios que precarizam o serviço público e põem em risco sua missão original de consolidação de uma educação pública de qualidade, gratuita, ampla e inclusiva (Resck, 2025).

Coincidemente, durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi deflagrada uma greve dos servidores da educação federal, iniciada em março de 2024 e encerrada em junho do mesmo ano. A mobilização — com pautas como recomposição salarial, reestruturação das carreiras de técnicos-administrativos (PCCTAE) e docentes (EBTT), readequação orçamentária das instituições federais de ensino e revogação de normas prejudiciais aprovadas nos governos anteriores — resultou em um acordo que previu reajuste salarial, alterações na estrutura das carreiras e outros compromissos relacionados às condições de trabalho (SINASEFE, 2024).

Entretanto, até o encerramento desta pesquisa, observava-se o descumprimento de alguns pontos do acordo, o que manteve os servidores mobilizados e em luta pelo seu cumprimento integral (SINASEFE, 2025). Consideramos emblemático que, enquanto se investigavam os significados do trabalho para docentes do IFPE, toda a comunidade da educação federal permanecesse em disputa por reconhecimento e mudanças estruturais. Esse contexto mostra a relevância de investigar sobre o trabalho no campo da Educação.

Nesta dissertação, partimos da concepção marxiana de que o trabalho é a ação pela qual o ser humano transforma a natureza para atender às suas necessidades, transformando-se a si mesmo nesse processo (Marx, 1968). Sob esse prisma, o apreendemos em sua dupla dimensão: atividade ontológica que funda o ser social (Lukács, 1981) e, sob o capitalismo, atividade alienada que restringe sua plena realização. É nesse sentido contraditório que se comprehende que:

Ainda que, sob a égide do capitalismo, o trabalho se apresente de forma alienante e degradante, ele não pode ser percebido de uma maneira exclusivamente negativa. Isso porque, de maneira dialética, é a partir do trabalho que o homem também se emancipa; pode conscientizar-se sobre as relações de dominação em que está inserido e, dessa maneira, superá-las (Pereira; Melo; Santos, 2019, p. 268-269).

Dejours (1993) aborda essa relação dialética a partir do binômio prazer-sofrimento no trabalho. O prazer emerge quando a atividade laboral possibilita ao sujeito afirmar sua identidade, desenvolver a criatividade, experimentar a cooperação e ser reconhecido. Já o sofrimento possui uma característica contraditória: pode ser instrumentalizado pela organização como recurso de intensificação da produtividade e de aprofundamento da servidão, mas também pode, quando elaborado coletivamente e tornado consciente, funcionar como motor de resistência e transformação das condições de trabalho.

A saúde mental da classe trabalhadora tornou-se uma das expressões mais agudas da precarização do trabalho, como demonstram os dados do Ministério da Previdência Social, que indicam que, em 2023, o número de afastamentos no trabalho e aposentadorias por transtornos mentais cresceu 38% em relação ao ano anterior. As principais causas para o afastamento foram o transtorno misto ansioso-depressivo, os episódios de depressão (moderados e graves), a ansiedade generalizada e outros transtornos de ansiedade. Esses indicadores não são dados isolados, mas expressam

a alta prevalência de sofrimento psíquico enfrentado pela população geral. O tema da saúde mental no trabalho ganhou ainda mais destaque a partir da pandemia da Covid-19, que ampliou os debates públicos sobre sofrimento psíquico no ambiente laboral.

A gênese desta pesquisa emerge de uma inquietação relacionada à minha área de atuação no IFPE, onde exerço a função de psicóloga na Reitoria, vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE), em uma unidade do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS). Nesse espaço, acompanho de perto demandas de servidores que, em diferentes níveis, relacionam o sofrimento psíquico e o adoecimento físico às condições de trabalho. São relatos que envolvem sobrecarga de atividades, pressões ou omissões institucionais, dificuldades de reconhecimento e experiências de desvalorização, aspectos que impactam a vida profissional e pessoal.

Diante desse cenário observado na prática, que evidencia a intrínseca relação entre trabalho e saúde, e considerando que as transformações no contexto produtivo contemporâneo afetam não apenas as condições concretas de exercício profissional, mas também as formas de ser dos sujeitos incluídos nesse processo, esta pesquisa toma a análise dos significados atribuídos ao trabalho como caminho para apreender as complexas relações entre suas dimensões objetivas e subjetivas, especialmente quando se considera que o trabalho se imbrica profundamente com a identidade pessoal e social dos indivíduos. Com base nessas considerações, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: **quais significados são atribuídos ao trabalho por docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)?**

A opção metodológica por delimitar como participantes da investigação os docentes da Educação Profissional e Tecnológica decorre da vinculação ao PROFEPT, que tem como objeto o estudo da EPT, e da pertinência com a linha de pesquisa *Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na EPT*. Também se considerou que, em relação ao tema da pesquisa, esses docentes ocupam um lugar privilegiado para observação e análise, uma vez que sua prática está diretamente relacionada ao mundo do trabalho, tanto no conteúdo — voltado à formação técnica e profissionalizante — quanto no projeto pedagógico — orientado pela concepção de formação integral dos estudantes, especificidade que diferencia a EPT de outros níveis de ensino.

Para compreender como os significados do trabalho têm sido abordados na produção científica recente, realizamos um levantamento e análise de publicações sobre a temática. O estado do conhecimento revelou a heterogeneidade do campo, no qual diferentes áreas das ciências humanas têm investigado o trabalho a partir de referenciais teóricos e metodológicos diversos. Para esta pesquisa, foram selecionadas as publicações que dialogam mais diretamente com os objetivos aqui delineados, privilegiando abordagens críticas e contextualizadas do trabalho. O conjunto dos estudos revisados mostra que o trabalho é um fenômeno dinâmico e em transformação, o que mantém sua investigação atual e necessária. Destaca-se, contudo, a escassez de pesquisas voltadas especificamente para a EPT, lacuna que esta dissertação busca ajudar a preencher.

A partir do levantamento do estado do conhecimento sobre a temática desta pesquisa, observou-se que, na maioria dos estudos, os termos “sentido” e “significado” são utilizados como sinônimos, sem que haja uma distinção conceitual entre eles. Essa aproximação não se dá apenas no plano teórico, mas também no uso comum da língua portuguesa, em que ambas as palavras costumam expressar ideias semelhantes — o que algo representa, quer dizer ou implica. Ainda assim, no campo acadêmico, especialmente nas ciências humanas e sociais, nota-se que esses termos podem adquirir nuances distintas, conforme os referenciais teóricos a partir dos quais são analisados.

Dentre os estudos que propõem uma diferenciação entre os termos, destacam-se as contribuições de Gonçalves e Jimenez (2013) e Paiva (2014), ambas fundamentadas na psicologia histórico-cultural. Com base na teoria da atividade de Leontiev, esses trabalhos compreendem o significado como a dimensão socialmente compartilhada do trabalho, relacionada às normas e valores instituídos, enquanto o sentido diz respeito à experiência subjetiva e afetiva do sujeito em sua relação concreta com a atividade. Esses estudos ajudam a mostrar que, embora os conceitos de sentido e significado estejam articulados na realidade vivida, diferenciá-los no plano teórico pode contribuir para uma compreensão mais precisa da complexidade que envolve a relação dos sujeitos com o trabalho.

A distinção entre sentidos e significados também é discutida por Tolfo e Piccinini (2007), que, embora não integrem o levantamento do estado do conhecimento realizado nesta dissertação por estarem fora do recorte temporal adotado, oferecem uma importante contribuição teórica. A partir de uma revisão da

literatura, as autoras discutem amplamente a relação entre sentido e significado, identificando perspectivas teóricas que os diferenciam e outras que os abordam como um único fenômeno. Elas recuperam o sentido etimológico das palavras, com base em Harper (2001), para mostrar que “sentido” (de *sensus*, *sentire*) remete à percepção, sentimento, experiência — o que justifica seu vínculo com o plano da subjetividade. Já “significado” (de *significare*) remete a algo mais estável e convencional, ligado a signos, códigos e representações culturais e sociais.

Os achados de Tolfo e Piccinini (2007) demonstraram que, nos estudos do Grupo MOW (1987) e de Borges (1997, 1999), observa-se o predomínio do termo “significado do trabalho”, concebido como um construto psicológico que pode ser mensurado a partir de variáveis como centralidade, normas sociais e resultados valorizados do trabalho. Em contrapartida, autores como Antunes (2000), Morin (2001) e Dejours (1987) privilegiam o uso do termo “sentido do trabalho”, enfatizando a subjetividade, as mediações sociais e as trajetórias individuais. As autoras apontam que, embora os autores utilizem terminologias distintas, muitas vezes mobilizam variáveis semelhantes em suas análises. Para contribuir com a clareza conceitual, propõem uma diferenciação segundo a qual o significado remete ao entendimento socialmente compartilhado do que é o trabalho, enquanto o sentido está ligado à dimensão pessoal e vivida dessa experiência. Ainda assim, reconhecem que se trata de um construto multidimensional, marcado por interdependência entre ambas as dimensões.

Diante desse panorama, torna-se necessário explicitar a escolha pelo termo “significados do trabalho” nesta pesquisa, sobretudo porque o estudo adota uma abordagem qualitativa, distinta das metodologias quantitativas que encontramos associadas a essa categoria. A adoção do termo configura uma escolha semântica e metodológica. O interesse aqui está em compreender como os docentes falam sobre seu trabalho, o que pode incluir contradições, hesitações, ambivalências. Compreendemos que a pergunta sobre o significado do trabalho permite explorar uma gama mais ampla de respostas, sem induzir um discurso normativo ou idealizado.

Além disso, essa escolha está em sintonia com os objetivos delineados na pesquisa, que envolvem tanto a análise das condições sociais e institucionais do trabalho docente quanto das percepções e experiências dos sujeitos. Ao adotar o termo “significados”, pretende-se justamente abranger essa dupla dimensão — individual e coletiva — buscando captar a forma como os docentes atribuem valor,

reconhecem e interpretam sua atividade profissional, considerando tanto os condicionantes estruturais quanto as experiências subjetivas que permeiam sua trajetória de trabalho.

A relevância desta pesquisa encontra-se na possibilidade de contribuir para a compreensão da relação homem-trabalho na contemporaneidade, a partir da realidade dos docentes da EPT. Em meio às transformações que reconfiguram o mundo laboral e às contradições próprias desse processo, investigar os significados que esses profissionais atribuem à sua atividade permite lançar luz sobre como se entrelaçam dimensões objetivas e subjetivas do trabalho no campo da Educação, revelando tanto seus desafios quanto suas potencialidades.

No âmbito acadêmico, o estudo se insere em um campo que carece de mais investigações, dialogando com referenciais críticos que situam o trabalho como categoria central na vida social e na formação humana, e visa oferecer aportes para o aprofundamento das discussões acerca das contradições do trabalho no capitalismo e de suas repercussões no campo educacional. No plano institucional, a pesquisa pode subsidiar medidas que contribuam para a prevenção do sofrimento psíquico relacionado ao trabalho, para a redução do adoecimento e do absenteísmo e para a formulação de estratégias de gestão mais sensíveis às necessidades dos profissionais da Educação.

No que diz respeito aos docentes participantes, a pesquisa permite dar voz às suas experiências e percepções — o que pode abrir caminhos para mudanças institucionais e pessoais —, ao mesmo tempo em que lhes oferece um espaço de reflexão sobre a própria prática, favorecendo a elaboração crítica de suas vivências no trabalho. Já em relação aos estudantes da EPT, a investigação pode trazer contribuições indiretas ao reafirmar a concepção da centralidade do trabalho, destacando a relevância de uma prática docente orientada por uma visão crítica e emancipatória.

Diante do exposto, estabelecemos como objetivo geral **analisar os significados atribuídos ao trabalho por docentes da EPT do IFPE**. Para alcançá-lo, definimos como objetivos específicos: **1) compreender como o processo de reestruturação produtiva se apresenta e interfere no contexto educacional e na formação das subjetividades docentes; 2) analisar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente; 3) identificar e analisar as percepções dos docentes da EPT sobre o significado do trabalho; e 4) desenvolver um produto**

**educacional, na modalidade de oficina pedagógica, com a temática do significado do trabalho.**

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa. O campo de investigação foi o Instituto Federal Pernambuco (IFPE), compreendendo três campi — Recife, Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira — selecionados de modo a contemplar diferentes contextos institucionais e regionais. Inicialmente, foi realizada uma análise documental das normativas que regulamentam a carreira docente, de modo a subsidiar a etapa empírica. Em seguida, a coleta de dados envolveu um questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas com 12 docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), o que possibilitou articular dados objetivos e subjetivos e favorecer uma compreensão crítica e contextualizada da temática investigada.

A proposição do Produto Educacional (PE), estruturado na forma de uma oficina pedagógica, buscou articular teoria e prática ao oferecer um espaço coletivo de reflexão crítica sobre o trabalho. A oficina foi destinada a servidores docentes e técnico-administrativos, o que possibilitou ampliar o alcance das discussões e fortalecer a dimensão coletiva da experiência. Nesse espaço, procurou-se problematizar as contradições que atravessam a relação com o trabalho, o lugar que ele ocupa na constituição da identidade e os efeitos que produz sobre a saúde, incentivando uma postura crítica com potencial de estimular mudanças, tanto no plano individual quanto no institucional.

Esta dissertação está organizada de forma a conduzir o leitor pelo percurso trilhado na pesquisa. O presente capítulo contém a introdução; o capítulo 2 apresenta o estado do conhecimento sobre os significados do trabalho; o capítulo 3 se dedica aos fundamentos históricos e políticos do trabalho, abordando sua dimensão ontológica, as transformações na estrutura produtiva e suas repercussões sobre a educação; o capítulo 4 explora as relações entre trabalho e saúde; Na sequência, o capítulo 5 descreve a metodologia adotada e o capítulo 6 traz a análise dos resultados a partir de documentos e entrevistas. O capítulo 7 apresenta o Produto Educacional desenvolvido a partir do estudo, e o capítulo 8 encerra com as considerações finais e possíveis desdobramentos da pesquisa.



## 2 ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o estado do conhecimento acerca das pesquisas que discutem os sentidos e significados do trabalho, com especial atenção ao campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao realizar esse mapeamento, buscamos compreender como a temática vem sendo tratada na produção acadêmica recente, quais enfoques teóricos e metodológicos predominam e que problemáticas têm sido estudadas. A proposta é situar esta pesquisa no debate contemporâneo, identificando aproximações e contribuições possíveis em relação às investigações já existentes.

Para isso, realizamos uma revisão de publicações científicas com ênfase em estudos que articulam a análise do trabalho com dimensões subjetivas, históricas e sociais. A leitura dos materiais selecionados permitiu identificar diferentes abordagens, desde aquelas que enfatizam as condições objetivas do exercício profissional até investigações centradas nos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos à sua experiência de trabalho. Esse percurso será apresentado, a seguir, e organizado em eixos temáticos que emergiram da análise dos estudos.

### 2.1. BASES DE DADOS CONSULTADAS E CRITÉRIOS DE BUSCA

Para realizar o levantamento do estado do conhecimento sobre os significados do trabalho, fizemos uma busca em repositórios acadêmicos, como o Portal de Periódicos da CAPES, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, o Repositório ProfEPT e a Scielo Brasil.

A pesquisa teve como foco o levantamento de estudos que discutissem os significados do trabalho a partir da perspectiva dos indivíduos, considerando as interpretações que atribuem à sua atividade laboral. Para isso, utilizamos os descritores “significado do trabalho” e “sentidos do trabalho”, aplicando filtros específicos em cada repositório. O recorte temporal, definido entre 2013 e 2024, buscou contemplar o período posterior à expansão da Rede Federal de EPT, quando ocorreram mudanças políticas e institucionais com impacto direto no trabalho docente. Restringimos a busca a três tipos de publicação: artigos, dissertações e teses.

Quadro 1- Resultados da busca nos repositórios com o descritor “significado do trabalho”:

| Repositório                              | Ocorrências | Artigos | Dissertações | Teses |
|--|-------------|---------|--------------|-------|
| Portal de Periódicos da CAPES            | 121         | 121     | -            | -     |
| Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES | 118         | -       | 94           | 24    |
| BDTD                                     | 372         | -       | 274          | 98    |
| Repositório ProfEPT                      | 0           | -       | -            | -     |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

### 2.1.1 Critérios de exclusão

A pesquisa inicial resultou em um grande número de publicações distribuídas em diversas áreas do conhecimento, o que exigiu um refinamento para garantir que os estudos fossem pertinentes aos objetivos da pesquisa. Assim, como critério de exclusão, restringimos a análise às áreas mais alinhadas com nosso objeto de estudo: Educação, Ciências Humanas e Psicologia. A partir desse recorte, conduzimos uma segunda etapa de busca, filtrando os estudos que se concentravam nessas áreas.

Depois dessa etapa, realizamos uma análise dos títulos das publicações para identificar aquelas que dialogavam mais diretamente com nossa pesquisa. Como critério de exclusão, descartamos estudos que abordavam grupos de trabalhadores fora do campo da Educação, assim como aqueles que, dentro dessa área, focavam em populações específicas, como jovens-aprendizes, aposentados ou outros níveis de ensino, como a educação infantil. Esse refinamento visou garantir que a revisão estivesse centrada na experiência de docentes e trabalhadores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Quadro 2 - Resultados da busca nos repositórios com o descritor “significado do trabalho” nas áreas de conhecimento: Educação, Ciências Humanas e Psicologia

| Repositório                              | Ocorrências | Artigos | Dissertações | Teses |
|--|-------------|---------|--------------|-------|
| Portal de Periódicos da CAPES            | 43          | 43      | -            | -     |
| Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES | 33          | -       | 24           | 9     |

| Repositório         | Ocorrências | Artigos | Dissertações | Teses |
|---------------------|-------------|---------|--------------|-------|
| BDTD                | 41          | -       | 27           | 14    |
| Repositório ProfEPT | 0           | -       | -            | -     |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

### 2.1.2 Seleção final dos estudos

Após a aplicação dos critérios de exclusão, selecionamos 23 estudos que se mostraram mais relevantes para nossa pesquisa por apresentarem aproximações temáticas com os objetivos da pesquisa. Assim, prosseguimos com a leitura dos resumos a fim de confirmar essa pertinência e refinar a seleção. Nessa última etapa, procuramos trabalhos que dialogassem com a perspectiva crítica adotada nesta pesquisa, deixando de fora estudos que tratam do tema de maneira descritiva ou desvinculada da realidade mais ampla do mundo do trabalho. Também, optamos por excluir estudos que se concentravam exclusivamente na área de ensino, priorizando aqueles que discutem a organização do trabalho e suas implicações estruturais, além das consequências para a forma como os trabalhadores compreendem o significado do seu trabalho. Com esse critério final, chegamos à seleção de 13 trabalhos.

A seguir, apresentamos o Quadro 3 com as publicações selecionadas, organizadas cronologicamente.

Quadro 3 - Trabalhos acadêmicos sobre o tema da pesquisa

| Nº | Ano  | Título   | Autor Principal                  | Tipo        | Plataforma  | Endereço  |
|----|------|--|----------------------------------|-------------|---|---|
| 01 | 2013 | Relações antagônicas entre sentido e significado do trabalho no capital: uma análise na perspectiva ontológica | Ruth Maria de Paula Gonçalves    | Artigo      | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300022">https://doi.org/10.1590/S0102-71822013000300022</a>   |
| 02 | 2014 | Trabalho e seus sentidos: estudo com servidores com deficiências numa IES                                      | Juliana Cavalcante Marinho Paiva | Dissertação | BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações | <a href="https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/72212c58-890d-4fb1-a76b-16ceda89e046/content">https://repositorio.ufrn.br/server/api/core/bitstreams/72212c58-890d-4fb1-a76b-16ceda89e046/content</a> |

| Nº | Ano  | Título  | Autor Principal              | Tipo   | Plataforma  | Endereço  |
|----|------|---|------------------------------|--------|---|---|
| 03 | 2014 | Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários   | Tânia Regina Raitz           | Artigo | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100022">https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000100022</a>   |
| 04 | 2016 | Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em estudos nacionais  | Lucas Schweitzer             | Artigo | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572016000100009&amp;script=sci_arttext">https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1984-66572016000100009&amp;script=sci_arttext</a> |
| 05 | 2016 | O sentido profissional e simbólico do trabalho docente  | Lisandro Lucas de Lima Moura | Artigo | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27549">https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27549</a>                                     |
| 06 | 2017 | O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente                                      | Maria Gerusa Santos          | Artigo | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717">https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717</a>   |
| 07 | 2017 | Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas                                   | Eliane França Pereira        | Artigo | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.087.AO02">https://doi.org/10.7213/psicol.argum.34.087.AO02</a>   |
| 08 | 2018 | O ciclo de vida profissional na docência no Stricto Sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas | Jordana Wruck Timm           | Tese   | BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações | <a href="https://tede2.pucrs.br/tede2/static/about-tede.jsp">https://tede2.pucrs.br/tede2/static/abot-tede.jsp</a>  |

| Nº | Ano  | Título  | Autor Principal             | Tipo        | Plataforma  | Endereço  |
|----|------|---|-----------------------------|-------------|---|---|
|    |      | (auto)biográficas   |                             |             |   |   |
| 09 | 2019 | Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa                        | Deise Luiza da Silva Ferraz | Artigo      | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.1606/issn.1981-0490.v22i2p165-184">https://doi.org/10.1606/issn.1981-0490.v22i2p165-184</a> |
| 10 | 2019 | Sentidos e significados do trabalho para servidores públicos da Universidad e Federal de Santa Catarina   | Thiago Soares Nunes         | Artigo      | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200003">https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200003</a>           |
| 11 | 2021 | O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica | Paulo Sérgio Tumolo         | Ensaio      | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.22409/tn.1i1.p2919">https://doi.org/10.22409/tn.1i1.p2919</a>                               |
| 12 | 2023 | O significado do trabalho: um olhar contemporâneo   | Fausto Rocha Fernandes      | Artigo      | CAPES Periódicos                                  | <a href="https://doi.org/10.22409/9dyp0981">https://doi.org/10.22409/9dyp0981</a>                                       |
| 13 | 2024 | Significados do trabalho para servidores técnico-administrativos de uma universidade pública federal      | Wiliam de Araújo Lopes      | Dissertação | BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações | <a href="https://www.repositorio.ufba.br/handle/ri/41003">https://www.repositorio.ufba.br/handle/ri/41003</a>           |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

## 2.2 ACHADOS SOBRE OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO NA REVISÃO DA LITERATURA

Ao longo da revisão da literatura, encontramos um conjunto de pesquisas sobre os significados do trabalho com abordagens teóricas e metodológicas diversas. Para organizar melhor esse conjunto, optamos por agrupar os estudos em três eixos temáticos que emergiram da análise realizada: 1) as diferentes abordagens epistemológicas sobre os significados do trabalho; 2) a relação entre significado e sentido do trabalho e 3) os estudos que trazem uma discussão crítica mais aprofundada sobre as particularidades do trabalho no contexto capitalista.

A seguir, apresentamos o Quadro 4 com a distribuição dos estudos por eixo temático e mostrando suas principais contribuições.

Quadro 4 - Distribuição dos estudos por eixos temáticos e contribuições principais

| EIXO TEMÁTICO   | ESTUDOS SELECIONADOS              | CONTRIBUIÇÃO PRINCIPAL  |
|---|-----------------------------------|---|
| 2.2.1. Abordagens epistemológicas sobre os significados do trabalho | Schweitzer et al. (2016)          | Revisa as bases epistemológicas dos estudos nacionais sobre sentidos e significados do trabalho, mapeando cinco principais abordagens (sócio-histórica, existencialista, cognitivista, psicodinâmica, construcionista social).  |
|   | Pereira e Tolfo (2017)            | Revisa as abordagens teóricas na Psicologia, comparando perspectivas funcionalistas, cognitivistas e críticas.  |
|   | Ferraz e Fernandes (2019)         | Analisa a incompatibilidade entre abordagens gerencialistas (Morin) e críticas (Antunes) sobre o significado do trabalho.   |
|   | Fernandes, Gedrat e Vieira (2023) | Revisam diferentes abordagens sobre os significados do trabalho na contemporaneidade, destacando seus efeitos sobre a subjetividade, a identidade e a sociabilidade dos trabalhadores.  |
| 2.2.2. Relação entre significado e sentido do trabalho              | Paiva (2014)                      | Fundamenta a diferenciação conceitual entre sentido e significado do trabalho a partir da psicologia histórico-cultural, contribuindo para a compreensão das dimensões subjetivas e socialmente compartilhadas do trabalho.   |
|   | Gonçalves Jimenez (2013)          | Analisa a cisão entre o significado e o sentido do trabalho a partir da ontologia marxiana e da Psicologia Histórico-Cultural, argumentando que, no capitalismo, o significado social do trabalho se distancia da experiência subjetiva do trabalhador, reforçando a alienação e dificultando a apropriação plena da atividade laboral. |

| EIXO TEMÁTICO   | ESTUDOS SELECIONADOS          | CONTRIBUIÇÃO PRINCIPAL  |
|---|-------------------------------|---|
| 2.2.3. Particularidades do trabalho no contexto capitalista | Moura e Peres (2016)          | Discutem os sentidos atribuídos ao trabalho docente a partir de suas dimensões simbólica e profissional, articulando subjetividade, vocação e crítica à lógica produtivista, o que reforça a compreensão do sentido do trabalho como construção subjetiva afetada pelas condições concretas da atividade. |
|   | Raitz (2014)                  | Aborda a trajetória identitária docente e como esta é influenciada pelos contextos diversificados e contraditórios vivenciados no mundo do trabalho   |
|   | Morais, Santos Brandão (2017) | Analisa o significado do trabalho no contexto da EPT, criticando a formação voltada à empregabilidade e à lógica de mercado.  |
|   | Lopes (2024)                  | Estuda os significados do trabalho para servidores técnico-administrativos de uma universidade pública, dialogando com as condições da EPT.   |
|   | Timm (2018)                   | Discute a docência no ensino superior e como os significados do trabalho variam ao longo da trajetória profissional.  |
|   | Nunes <i>et al.</i> (2019)    | Aborda a precarização do trabalho na universidade pública.  |
|   | Tumolo (2021)                 | Analisa a concepção do trabalho como princípio educativo, que tem sido utilizada para fundamentar propostas de educação dos mais importantes movimentos sociais brasileiros, tais como o MST e a CUT.   |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A seguir, apresentamos os estudos revisados dentro desses eixos, destacando como cada um deles contribui para o entendimento dos significados do trabalho e quais reflexões ainda precisam ser aprofundadas.

### 2.2.1 Abordagens epistemológicas sobre os significados do trabalho

O trabalho é uma categoria estudada por várias áreas do conhecimento e, consequentemente, pesquisado a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o que faz com que as pesquisas sobre o tema nem sempre dialoguem entre si. Para entender melhor essa diversidade de enfoques, organizamos esta seção, a partir de quatro estudos, que se propuseram a fazer um levantamento dessas correntes teóricas e na perspectiva de visualizar o panorama deste campo de estudo.

O trabalho de Schweitzer *et al.* (2016) realiza uma revisão das bases epistemológicas dos estudos sobre sentidos e significados do trabalho, no Brasil, e identifica cinco grandes correntes que estruturam essas pesquisas: a perspectiva sócio-histórica, influenciada por Vygotsky e Leontiev; a abordagem existencialista, que parte de autores como Frankl e Morin; a abordagem cognitivista, representada pelo grupo MOW (1987); a Psicodinâmica do Trabalho, desenvolvida por Dejours, e a perspectiva construcionista social, ancorada em Berger, Luckmann e Spink. Esse estudo é relevante por permitir perceber pontos de aproximação e distanciamento entre essas abordagens e quais são predominantes nas pesquisas nacionais sobre o tema.

Schweitzer *et al.* (2016) conduziram uma revisão integrativa da literatura para mapear as bases epistemológicas das pesquisas nacionais sobre os sentidos e significados do trabalho. Partindo da premissa de que o trabalho segue como um elemento central na vida das pessoas, os autores buscaram identificar como esse fenômeno tem sido estudado no campo da Psicologia do Trabalho e das Organizações (PTO). Para isso, analisaram 25 artigos, publicados entre 2005 e 2015, nas bases PePSIC e SciELO, observando as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas nesses estudos.

A revisão identificou que a maior parte das pesquisas seguem abordagens que enfatizam a subjetividade, como a perspectiva interpretativista e o humanismo radical, tentando compreender como os trabalhadores vivenciam e atribuem sentidos ao trabalho. Já os estudos mais influenciados pela abordagem cognitivista, como os do grupo *Meaning of Work International Research Team* (Mow, 1987), adotam um viés quantitativo, focado na medição e comparação dos significados do trabalho em diferentes contextos.

Os autores identificaram cinco principais abordagens teóricas presentes nos estudos analisados. A perspectiva sócio-histórica, baseada em Vygotsky (1934/2008) e Leontiev (1978), entende os sentidos do trabalho como uma construção social e histórica, algo que os indivíduos internalizam ao longo da vida. Já a abordagem existencialista, influenciada por Frankl (1946) e Morin (2001), coloca em evidência a necessidade humana de dar sentido ao trabalho, enfatizando aspectos subjetivos dessa experiência.

A abordagem cognitivista, representada pelo grupo MOW (1987) e por Borges (1997, 1998), trata o significado do trabalho como algo dinâmico e multidimensional,

afetado por fatores sociais, culturais e econômicos. A psicodinâmica do trabalho de Dejours (2011, 2015) se debruça sobre os impactos da organização do trabalho na subjetividade e na saúde mental dos trabalhadores. Já a perspectiva construcionista social, influenciada por Berger e Luckmann (1966) e Spink (2010), defende os sentidos do trabalho como algo que se constrói no discurso e nas interações sociais.

Os resultados mostram que a maioria dos estudos analisados utiliza metodologias qualitativas para investigar os sentidos do trabalho a partir da subjetividade dos trabalhadores, enquanto os estudos quantitativos costumam focar nos significados do trabalho em um nível mais amplo e estrutural. O aumento da produção científica sobre o tema, nos últimos anos, indica um interesse crescente na área, mas os autores chamam a atenção para a necessidade de aprofundamento teórico, a fim de evitar contradições conceituais. Schweitzer *et al.* (2016) concluem que o estudo dos sentidos e significados do trabalho se beneficia da diversidade de abordagens teóricas, desde que haja coerência epistemológica.

Já o estudo de Pereira e Tolfo (2017) aprofunda essa discussão, no campo da Psicologia, comparando abordagens de perspectivas mais tradicionais, como o funcionalismo e a abordagem cognitivista. Além de apontar perspectivas mais críticas, tais como a psicodinâmica do trabalho (Dejours) e a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, Leontiev. Essa análise ajuda a identificar como diferentes áreas da Psicologia concebem o trabalho e como essas escolhas teóricas se refletem na forma como o tema é investigado.

Pereira e Tolfo (2017) analisam os sentidos e significados do trabalho, na Psicologia, a partir de diferentes abordagens teóricas e epistemológicas, destacando a complexidade do tema e sua natureza multidisciplinar. As autoras realizaram uma revisão da literatura, passando pelos estudos do Grupo MOW, de orientação cognitivista e chegando a perspectivas mais críticas, como a psicodinâmica do trabalho de Dejours e a abordagem sócio-histórica de Vygotski. O que fica evidente, ao longo da análise, é que não há um único modo de compreender o trabalho, pois os sentidos atribuídos a ele variam conforme o referencial adotado.

No paradigma funcionalista, o significado do trabalho é analisado em termos de centralidade e normas sociais. O Grupo MOW (1987) define essa centralidade como o grau de importância que o trabalho assume na vida das pessoas, diferenciando entre centralidade absoluta e relativa. Borges (1998) também segue essa linha, distingindo atributos valorativos e descriptivos do trabalho. A predominância dessa abordagem

sugere um foco na ordem e estabilidade social, tratando o trabalho como algo estruturante da sociedade e do indivíduo.

Por outro lado, as perspectivas interpretativista e humanista radical deslocam a ênfase para a subjetividade e para o papel das relações sociais na construção dos sentidos do trabalho. Dejours (1987) argumenta que o trabalho precisa fazer sentido para o sujeito, seus pares e a sociedade, funcionando também como uma maneira de lidar com as angústias humanas. Spink e Medrado (2004), por sua vez, chamam atenção para a linguagem e os discursos como elementos centrais na construção do significado do trabalho no cotidiano.

A abordagem sócio-histórica, fundamentada por Vygotski (1996, 2001), propõe um olhar diferente: o trabalho é entendido como um fenômeno mediado por significados que se constroem historicamente. Para essa perspectiva, a subjetividade dos trabalhadores não pode ser analisada isoladamente, pois ela se forma na interação com o contexto social e histórico, rompendo com dicotomias tradicionais entre indivíduo e sociedade. Esse olhar tem sido, cada vez mais, explorado como uma alternativa crítica ao funcionalismo, ampliando a compreensão do trabalho para além de uma estrutura fixa e imutável.

O estudo evidencia que os sentidos atribuídos ao trabalho são múltiplos e influenciados por fatores individuais, organizacionais e sociais. As autoras ressaltam que essa diversidade de perspectivas teórico-epistemológicas tem enriquecido a Psicologia, permitindo um olhar mais amplo e dinâmico sobre o trabalho. Embora o paradigma funcionalista ainda seja dominante na área, há um movimento crescente de incorporação de perspectivas críticas, que não apenas analisam o trabalho como elemento de ordem social, mas também como espaço de conflito e transformação.

Ferraz e Fernandes (2019), a partir de uma pesquisa bibliométrica, identificaram as obras mais citadas sobre o sentido do trabalho nas ciências sociais aplicadas, no Brasil, entre 2000 e 2017. Nesse levantamento, os autores destacam Morin e Antunes como referências principais, examinando-os qualitativa e quantitativamente a fim de explicitar as convergências e divergências de suas perspectivas.

No caso de Estelle Morin, os autores ressaltam que sua abordagem está vinculada ao campo gerencialista, orientada para a adaptação do trabalhador ao processo produtivo. Nessa perspectiva, o sentido do trabalho é delimitado às condições que favoreçam maior comprometimento e produtividade. Como observam,

em Morin, o foco não está no conteúdo do sentido atribuído ao trabalho, mas no que serve ao aumento da eficácia no processo produtivo, ou seja, no controle do processo de trabalho com vistas à adequação do trabalhador às demandas de valorização do capital (Ferraz; Fernandes, 2019).

Já Ricardo Antunes situa-se no polo oposto. Para ele, o trabalho, enquanto subsumido ao capital, não pode ser considerado pleno de sentido, pois resulta em atividades estranhadas e limitadoras do desenvolvimento humano. Como sintetizam Ferraz e Fernandes (2019, p. 179), “para Antunes, não é possível falar em sentido do trabalho enquanto este estiver subsumido ao capital”. Sua crítica é radical, defendendo que apenas para além das relações capitalistas é possível conceber um trabalho dotado de sentido emancipador.

Dessa comparação, os autores concluem que não é metodologicamente consistente combinar Morin e Antunes como se estivessem no mesmo plano teórico, já que uma afirma o capital e o outro nega-o. Trata-se, portanto, de dois referenciais distintos e até antagônicos, cuja utilização exige explicitação rigorosa das diferenças conceituais para evitar contradições nas pesquisas.

Por fim, Fernandes, Gedrat e Vieira (2023) compreendem o trabalho como uma atividade que ultrapassa a esfera da sobrevivência material, assumindo centralidade na constituição da identidade e da sociabilidade humanas. Para os autores, o trabalho pode ser considerado “um dos valores fundamentais do ser humano e que ainda exerce um papel importante na constituição da sua autorrealização, de suas subjetividades e de sua sociabilidade” (Fernandes; Gedrat; Vieira, 2023, p. 105). Essa visão ratifica que o trabalho, ao mesmo tempo em que garante os meios de vida, também, estrutura a experiência subjetiva e os modos de ser e estar no mundo.

Nesse sentido, os autores sublinham que os significados atribuídos ao trabalho são plurais, refletindo tanto dimensões objetivas — como a renda, a estabilidade e a possibilidade de alcançar metas — quanto dimensões subjetivas, relacionadas à realização pessoal, ao reconhecimento social e ao convívio interpessoal. Essa polissemia acompanha as transformações contemporâneas, em que as rápidas mudanças organizacionais impõem ao trabalhador novas formas de lidar com sua atividade e de atribuir sentidos a ela. O trabalho aparece, portanto, como um espaço ambíguo, que pode ser fonte de pertencimento e identidade, mas também de alienação.

Fernandes, Gedrat e Vieira (2023) chamam atenção para o fato de que a subjetividade do trabalhador nunca esteve tão convocada como na atualidade, o que recoloca em pauta a discussão sobre os limites entre realização e alienação. O trabalho pode ser vivenciado como lugar de expressão e de construção de laços sociais, mas sua inserção no capitalismo o subordina a uma lógica que desloca a busca por autorrealização para além da esfera laboral, seja pelo consumo ou por outras formas de sociabilidade. Essa leitura permite compreender o trabalho como categoria multifacetada, que articula dimensões materiais e simbólicas em constante disputa.

Na próxima seção, analisamos de que forma diferentes pesquisas abordam a relação entre significado e sentido do trabalho.

### **2.2.2 Relação entre significado e sentido do trabalho**

Nos estudos analisados, neste levantamento, a relação entre *significado* e *sentido* do trabalho é abordada de diferentes maneiras. Em algumas pesquisas, os termos aparecem como sinônimos, utilizados de forma intercambiável para expressar o modo como o trabalho é compreendido pelos sujeitos. Em outras, especialmente, naquelas fundamentadas na psicologia histórico-cultural, observa-se um esforço de distinção conceitual entre essas categorias.

Gonçalves e Jimenez (2013), por exemplo, recuperam as formulações de Leontiev para diferenciar o *significado* como a dimensão socialmente compartilhada do trabalho — determinada pelas relações de produção — e o *sentido* como a experiência subjetiva e afetiva construída a partir da inserção concreta na atividade laboral. De modo semelhante, Paiva (2014) argumenta que os significados tendem a se apresentar como mais estáveis e coletivos, enquanto os sentidos se formam a partir das trajetórias individuais, atravessadas por desafios e estratégias de superação.

Essas pesquisas sugerem que, embora os conceitos se articulem na realidade vivida, diferenciá-los analiticamente pode permitir uma compreensão mais refinada das formas como o trabalho é subjetivado. Ao mesmo tempo, Schweitzer *et al.* (2016) indicam que muitos trabalhos utilizam os termos sem distinção conceitual clara, o que revela a fluidez — e, por vezes, a ambiguidade — que ainda caracteriza esse campo de investigação.

A seguir, analisamos com mais detalhes os estudos que compõem este eixo, destacando as diferentes formas como cada um aborda a relação entre sentido e significado do trabalho e as implicações dessas distinções conceituais para a compreensão do tema.

Paiva (2014) desenvolve uma pesquisa qualitativa, cujo público é de servidores públicos com deficiência em uma instituição de ensino superior. O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos ao trabalho por esses sujeitos. Fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas formulações de Leontiev, a autora distingue significado e sentido como categorias interrelacionadas, mas conceitualmente distintas: o significado é concebido como a dimensão socialmente compartilhada do trabalho, relacionada às representações sociais e normas instituídas; o sentido, por sua vez, diz respeito à vivência subjetiva do trabalhador, construída na relação concreta com a atividade e atravessada por afetos, desejos, mediações sociais e trajetórias singulares.

A partir dessa diferenciação, a autora propõe uma leitura da experiência laboral de pessoas com deficiência que não se restringe ao enquadramento funcional ou adaptativo, buscando compreender como os sujeitos atribuem sentidos ao trabalho em meio a tensões entre expectativas institucionais e suas condições reais de atuação. Os relatos dos entrevistados evidenciam que, embora o trabalho seja, muitas vezes, percebido como via de inserção social, autonomia e reconhecimento — valores vinculados ao seu significado coletivo —, os sentidos atribuídos à prática cotidiana revelam contradições marcadas por barreiras estruturais, sentimentos de invisibilidade e também por estratégias de resistência e ressignificação.

Paiva (2014) aponta, ainda, que os sentidos do trabalho são dinâmicos e se transformam, ao longo do tempo, sendo influenciados por fatores como mudanças nas condições institucionais, nas relações interpessoais e nos projetos de vida dos trabalhadores. Com isso, a autora demonstra que uma mesma atividade pode conservar seu significado social mais amplo e, ainda assim, adquirir sentidos diversos, conforme as experiências subjetivas dos sujeitos.

O estudo contribui para o campo ao reafirmar a importância analítica de distinguir significado e sentido do trabalho, especialmente, em contextos marcados por desigualdades estruturais como os enfrentados por pessoas com deficiência. Paiva (2014) defende que as dimensões subjetivas da experiência laboral não podem ser tratadas como acessórias, mas constituem parte central da compreensão do

trabalho humano, articulando-se inseparavelmente às condições sociais, culturais e institucionais nas quais se inscrevem.

Gonçalves e Jimenez (2013) analisam, sob a ótica da ontologia marxiana, as contradições entre o sentido subjetivo do trabalho para o trabalhador e seu significado social no capitalismo. Partem do entendimento do trabalho como elemento fundante do ser social e dialogam com a Psicologia Histórico-Cultural, dando destaque à teoria da atividade de Leontiev (1978), para demonstrar como, na divisão do trabalho capitalista, o significado social do trabalho se dissocia da experiência concreta do sujeito, tornando-se algo externo e estranho a ele. Dessa forma, o capitalismo intensifica a cisão entre significado e sentido do trabalho.

Inspirando-se na formulação de Lukács (1978) sobre o papel teleológico do trabalho na constituição da humanidade, o estudo retoma a ideia de que a alienação transforma essa relação, enfraquecendo a apropriação subjetiva da atividade laboral. Com base em Marx e Engels (2006), as autoras assinalam que a divisão social do trabalho priva o trabalhador dos meios de produção, reduzindo sua autonomia e sua possibilidade de realização pessoal. Esse distanciamento gera um conflito: enquanto o significado do trabalho é socialmente definido pelas exigências do mercado, o sentido atribuído pelo trabalhador se fragiliza, afastando-o de uma relação mais plena com sua atividade.

Segundo Leontiev (2004, p. 688), em sociedades não capitalistas, o que resulta da produção é refletido de forma integrada nos planos individual e coletivo. No entanto, com a divisão social do trabalho, essa unidade se perde e, como consequência, “a significação social do produto do trabalho não está escondida do operário, mas lhe é estranha devido ao sentido que este produto tem para ele”, ou seja, embora o trabalhador compreenda a utilidade social do que produz, ele não se reconhece nesse processo, o que contribui para a alienação.

Esse distanciamento afeta a constituição da consciência do trabalhador, tornando difícil a apropriação subjetiva do trabalho, que passa a ser visto apenas como um meio de sobrevivência, e não como espaço de expressão ou construção de sentido. Nessa lógica, o trabalho perde sua dimensão mais ampla e se reduz a uma relação instrumental e fragmentada (Gonçalves; Jimenez, 2013).

A partir das contribuições de Mészáros (2002), as autoras observam que as condições de trabalho no capitalismo contemporâneo acentuam essa fragmentação. O avanço da mercantilização das relações sociais amplia os processos de alienação

e enfraquece as possibilidades de construção de uma experiência laboral mais significativa. Assim, argumentam que a superação desse antagonismo exige uma transformação estrutural, que vá além da lógica do capital e viabilize formas mais livres e associadas de organização do trabalho.

Gonçalves e Jimenez (2013) concluem que essa cisão entre sentido e significado não pode ser resolvida no interior das atuais estruturas produtivas, que apenas reforçam a exploração e a alienação. Com isso, contribuem para o debate ao demonstrar como o capitalismo distorce a função social do trabalho e impacta subjetivamente os trabalhadores, reforçando a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora.

Por fim, o estudo de Moura e Peres (2016) propõe uma discussão sobre os sentidos atribuídos ao trabalho docente, ainda que não estabeleça uma diferenciação conceitual entre os termos *sentido* e *significado*. A pesquisa contribui ao abordar o *sentido do trabalho* como uma construção subjetiva que envolve dimensões afetivas, simbólicas e identitárias, o que corrobora as distinções teóricas traçadas nos demais estudos.

Os autores analisam o trabalho docente a partir de duas dimensões complementares: a profissional-intelectual e a simbólica-vocacional. O artigo propõe uma reflexão crítica sobre o aumento das funções burocráticas e tecnocráticas, que acabam afastando os professores da atividade pedagógica e comprometendo a essência do ensino. Os autores inserem essa discussão no contexto do capitalismo e da lógica produtivista, que fazem do professor, cada vez mais, um gestor de tarefas e preenchimentos de formulários, afastando-o da prática reflexiva e da construção do conhecimento.

No que diz respeito à dimensão profissional-intelectual do trabalho docente, Moura e Peres (2016) argumentam que essa atividade exige um domínio teórico e prático da educação, sustentado por epistemologias, teorias do currículo e filosofia da ciência. Essa ideia se aproxima do conceito de “artesanato intelectual” de Mills (2009), que vê o professor não só como um transmissor de conteúdos, mas como um pensador da educação, alguém cuja atuação exige tempo de estudo, planejamento e reflexão. No entanto, os autores alertam para a perda progressiva desse espaço, à medida que a docência se torna refém de normativas institucionais que reduzem a autonomia do educador. Esse modelo de profissionalização, influenciado pelo ensino

norte-americano, é questionado por Tardif (2013), que aponta como ele substitui a estabilidade e o desenvolvimento docente por métricas produtivistas e competitivas.

Já a dimensão simbólica-vocacional do trabalho docente está associada à noção de *homo symbolicus* de Durand (1988). Os autores argumentam que o trabalho do mestre transcende o plano objetivo e se insere em uma esfera mítica, na qual a docência se conecta à tradição do ensino como um ofício artesanal e criativo. Essa perspectiva se aproxima das ideias de Frankl (1989) sobre a “vontade de sentido”, que implica uma busca existencial por propósito e transcendência no trabalho. No entanto, Moura e Peres (2016) alertam para a deturpação dessa noção, muitas vezes, é usada por discursos midiáticos e governamentais para reforçar uma visão romantizada do professor como um agente de sacrifício.

Os autores concluem que a valorização do trabalho docente exige uma rearticulação entre sua dimensão profissional e sua função simbólica, de modo a recuperar sua essência criativa e formativa. Inspirando-se na fenomenologia poética de Bachelard (2009) e na ideia de “artesanato” de Martins (2013), defendem que a docência deve se afastar da lógica instrumental e recuperar sua dimensão estética e imaginativa. Propõem, assim, uma pedagogia do reencantamento, que resgate o papel do professor como mestre e mediador do conhecimento, fortalecendo sua autonomia e seu papel na transformação social.

Na seção seguinte, examinamos pesquisas que analisam as particularidades do trabalho no contexto capitalista.

### 2.2.3 Particularidades do trabalho no contexto capitalista

Nesta seção, analisamos estudos que abordam os significados do trabalho docente na EPT, considerando tanto os sentidos subjetivos atribuídos à docência quanto os desafios estruturais que interferem nessa percepção. A seguir, examinamos as contribuições desses estudos para a compreensão dos significados do trabalho docente na EPT, ressaltando os desafios enfrentados pelos profissionais da área no contexto contemporâneo.

Raitz e Silva (2014) investigam os sentidos do trabalho docente e a construção identitária de professoras universitárias, adotando uma abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. O estudo revela que os sentidos atribuídos ao trabalho são marcados por ambivalências e contradições, refletindo

tanto o prazer e a realização profissional quanto os desafios impostos pelas mudanças no mundo do trabalho. A identidade docente, longe de ser fixa, se transforma em resposta às novas exigências institucionais e sociais.

As autoras destacam que as transformações impulsionadas pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais impactam diretamente à docência, intensificando a carga de trabalho e precarizando as condições laborais. Raitz e Silva (2014) reforçam que a identidade profissional não é estática, pois se constrói e se molda às interações sociais sob a influência de mudanças organizacionais e econômicas.

Nos estudos de Raitz e Silva (2014), observou-se que, mesmo perante mudanças existentes nas relações de trabalho, ele continua sendo um elemento central na vida dos indivíduos, ainda que ressignificado diante das novas condições do mercado. O estudo contribui para a compreensão das trajetórias identitárias docentes ao demonstrar que os sentidos do trabalho se reconfiguram continuamente, atravessados por fatores sociais, institucionais e subjetivos. A análise dos depoimentos evidencia como realização e sofrimento coexistem, o que demonstra a marca dessas transformações na identidade profissional dos docentes. Dessa forma, Raitz e Silva (2014) ressaltam a importância de pesquisas que integrem as dimensões individuais e coletivas da docência, considerando suas implicações para a saúde e o bem-estar dos professores.

O estudo de Morais, Santos e Brandão (2017) discute a forma como a EPT tem sido estruturada sob a lógica da empregabilidade, impactando a visão dos docentes sobre seu papel formador. Os autores analisam a concepção de trabalho na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mostrando como essa formação tem sido ajustada para atender às exigências do mercado. Os autores argumentam que, dentro da lógica neoliberal, a educação profissional é estruturada de maneira a limitar o acesso ao conhecimento crítico, priorizando competências voltadas à empregabilidade. Com isso, a formação tende a reproduzir relações de poder e desigualdade, sem oferecer ao trabalhador instrumentos que lhe permitam questionar e transformar sua realidade. Eles afirmam que o projeto pedagógico da educação profissional integra desafios, pois “não permite ao trabalhador apropriar-se do conhecimento de modo a melhorar a sua vida e transformar a sua realidade, visto que a sua formação é limitada às competências voltadas para as necessidades do mercado de trabalho” (Morais; Santos; Brandão, 2017, p. 101).

A pesquisa que embasa essa análise foi conduzida com docentes da EPT e buscou compreender suas percepções sobre o trabalho e sobre sua própria atuação, considerando as influências do modelo educacional vigente. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, revelando que a visão predominante entre os participantes está ancorada na perspectiva do trabalho como necessidade, como um meio de sustento e um vínculo inevitável com o mercado. Para a maioria, a atividade laboral aparece menos como algo que estrutura a experiência humana e mais como algo a que se submete, algo instrumental. A dimensão ontológica do trabalho, ou seja, seu potencial transformador, surge de forma periférica.

A investigação identificou cinco temas principais nos discursos analisados: (1) o trabalho como luta, dádiva, compromisso e ofício; (2) a relação entre trabalho e mercado; (3) o trabalho docente como extensão do trabalho técnico; (4) os desafios da docência na educação profissional; e (5) a função da EPT como formação para o mercado. O que se percebe é que, para a maioria dos docentes entrevistados, o sentido do trabalho parece inevitavelmente atrelado à lógica da empregabilidade e da subsistência.

Os autores contrapõem essa visão, pois defendem uma educação baseada na formação humana integral, alinhada à concepção marxista de trabalho como um processo essencialmente humano e transformador. Apontam que o caminho para “reversão desse quadro é investindo em um projeto de educação que se contraponha [à formação voltada ao mercado], levando em consideração o trabalho, mas não em seu sentido histórico, e sim ontológico” (Morais; Santos; Brandão, 2017, p. 106). Para isso, sugerem a adoção da politecnia e o fortalecimento de uma educação crítica e emancipatória. A superação desse modelo educacional depende de novas diretrizes pedagógicas e, também, de uma transformação mais profunda, que desafia as estruturas vigentes e propõe um novo horizonte para a formação na EPT.

Lopes (2024) desenvolve uma análise sobre os significados do trabalho para servidores técnico-administrativos em uma universidade pública, com base em uma perspectiva que articula os conceitos de sentido e significado do trabalho à realidade institucional vivida por esses trabalhadores. A dissertação dialoga com diferentes abordagens teóricas — como a psicodinâmica do trabalho, a abordagem sócio-histórica e os estudos sobre subjetividade — para compreender como os sentidos atribuídos ao trabalho emergem das experiências concretas e das relações sociais

estabelecidas no ambiente universitário. Ao destacar o papel do trabalho, na constituição da identidade, da sociabilidade e da realização pessoal, o autor contribui para ampliar o campo dos estudos sobre trabalho, no setor público, especialmente, ao dar visibilidade a uma categoria profissional historicamente pouco abordada nas pesquisas educacionais.

Um dos méritos do estudo está relacionado às evidências que os técnicos administrativos executam atividades burocráticas e também constroem uma percepção ampliada de sua função social, articulada ao projeto educativo da universidade. Ao analisar o modo como esses trabalhadores ressignificam o próprio trabalho, a partir de suas vivências institucionais, Lopes (2024) demonstra como a atividade técnica é envolvida por afetos, reconhecimento simbólico e compromisso ético com a formação dos estudantes. Essa compreensão aponta para a centralidade do trabalho como espaço de construção de sentidos, mesmo em contextos com limitações estruturais e assimetrias hierárquicas.

A dissertação também contribui criticamente para o debate sobre o trabalho no serviço público ao problematizar os limites da carreira técnico-administrativa e os desafios impostos por modelos organizacionais que não dão conta das exigências formativas nem do cuidado com a dimensão subjetiva da experiência laboral. Ao analisar como a sobrecarga, a falta de reconhecimento institucional e os conflitos com docentes interferem na experiência de trabalho, o autor aponta para a necessidade de repensar a gestão universitária a partir de uma escuta mais sensível às condições e saberes produzidos pelos técnicos. Assim, ao ampliar o olhar para os técnico-administrativos, Lopes (2024) contribui para enriquecer o debate sobre os sentidos do trabalho na educação superior.

O estudo de Timm (2018) oferece importantes contribuições para a compreensão dos significados do trabalho docente ao longo da trajetória profissional, ressaltando que esses significados não são fixos nem universais, mas atravessados por aspectos institucionais, históricos e subjetivos. A partir de uma abordagem qualitativa fundamentada na análise clínica do trabalho, o autor evidencia que o vínculo com a docência é sustentado, em grande parte, pelo engajamento com a dimensão humana e com a produção de conhecimento, o que permite ao professor perceber a relevância social de sua atuação. Essa relação com o trabalho se apresenta como uma das principais fontes de sentido e motivação, ainda que em contextos de precarização, intensificação das exigências institucionais e perda de

autonomia. Timm (2018) articula a noção de sofrimento ético, elaborada por Dejours, para mostrar como o adoecimento pode emergir quando o trabalhador não consegue mais reconhecer o valor de sua ação, ou quando esta é desqualificada no plano simbólico da organização.

Além disso, o autor demonstra que a identificação com a atividade docente é fator decisivo para o bem-estar psicológico, funcionando como proteção contra a exaustão emocional e a despersonalização. Nesse sentido, a pesquisa de Timm (2018) corrobora a ideia de que os significados do trabalho são construídos na interface entre história de vida, trajetória profissional e condições concretas de trabalho, o que dialoga diretamente com os objetivos da presente dissertação. Sua análise aponta para a importância de se considerar os fatores objetivos que afetam o trabalho docente e as dimensões subjetivas e simbólicas que conferem sentido à permanência ou à ruptura com essa atividade, oferecendo, assim, um aporte teórico relevante para a investigação dos sentidos e significados do trabalho na Educação Profissional e Tecnológica.

Nunes *et al.* (2019) contribuem para essa discussão, ao analisar como os trabalhadores percebem e significam sua própria atividade, desvelando as tensões entre o reconhecimento simbólico do trabalho e as condições materiais concretas em que ele se realiza. Os autores destacam que, apesar das adversidades impostas pelo processo de precarização — como a intensificação das tarefas, o enfraquecimento da carreira docente e a fragilização das condições institucionais — muitos profissionais seguem atribuindo sentido ao seu trabalho a partir de sua função social. Essa perspectiva revela uma dimensão de resistência subjetiva que ultrapassa a busca por estabilidade ou realização pessoal, fundamentando-se na percepção de que sua atuação contribui para transformar realidades sociais.

Sendo assim, o estudo reforça que o sentido do trabalho não se esgota na experiência individual, mas se articula à percepção do papel coletivo e formativo da atividade docente. Os entrevistados demonstram reconhecer seu trabalho como instrumento de mudança social, especialmente, quando associado à formação de sujeitos críticos e à promoção da cidadania. Essa valorização simbólica, ainda que confrontada com a precariedade estrutural, mostra-se como um dos pilares para a sustentação do engajamento e da permanência na profissão. Assim, a pesquisa de Nunes *et al.* (2019) contribui para aprofundar a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho docente como prática socialmente situada.

A partir da contribuição teórica de Marx, especialmente, em *O Capital*, Tumolo (2021) discute três categorias centrais para compreender o trabalho: o trabalho concreto, associado à produção de valores de uso; o trabalho abstrato, vinculado à produção de valor de troca e à lógica mercantil; e o trabalho produtivo, relacionado à geração de mais-valia no interior do modo de produção capitalista. Essa abordagem permite evidenciar a dupla dimensão do trabalho e a forma como, no capitalismo, a construção do ser humano se realiza de modo contraditório — ao mesmo tempo em que possibilita a hominização, opera sua degradação, reificação e subordinação às exigências do capital.

O autor enfatiza que essa contradição se expressa na relação entre trabalho e educação, questionando a viabilidade do trabalho como princípio educativo enquanto base para um projeto emancipador no contexto do capitalismo. Para Tumolo (2021), embora a categoria trabalho seja essencial para o desenvolvimento humano, no modo de produção capitalista ela é mediada por relações sociais que priorizam a acumulação e a valorização do valor, o que impõe limites estruturais a qualquer proposta de formação integral e emancipatória. Desse modo, a perspectiva do trabalho como princípio educativo, se descolada da crítica ao capitalismo, corre o risco de ser incorporada de forma funcional à lógica de reprodução do sistema.

Ao articular a análise teórica com as implicações para a prática educativa, Tumolo (2021, p. 9) sustenta que “o trabalho não pode ser considerado como princípio educativo sem uma estratégia político-educativa que tenha como horizonte a transformação revolucionária da ordem do capital.” Tal projeto requer a superação das relações de exploração e alienação impostas pelo capital, recolocando o trabalho em seu sentido ontológico — como atividade criadora e socializadora, capaz de promover a autonomia e a emancipação humana. Assim, o artigo contribui para o debate ao recolocar o conceito de trabalho como princípio educativo em perspectiva crítica, apontando para a necessidade de transformações estruturais na sociedade e na educação para que ele possa cumprir uma função emancipadora.

A seguir, apresentamos uma análise crítica do conjunto de estudos revisados, evidenciando convergências, divergências e lacunas observadas nos eixos anteriores.

## 2.3 PANORAMA CRÍTICO DOS ESTUDOS REVISADOS: DIÁLOGOS E CONTRADIÇÕES

A análise dos estudos selecionados permitiu identificar diferentes caminhos teóricos e metodológicos na abordagem dos significados do trabalho. Apesar das diferenças, é possível reconhecer um traço comum: a valorização da centralidade do trabalho na vida humana. Essa compreensão aparece de forma mais elaborada em estudos que propõem uma leitura crítica do trabalho enquanto categoria ontológica e histórica. É o caso de Gonçalves (2013), que distingue entre sentido e significado do trabalho a partir de fundamentos marxianos, apontando os antagonismos inerentes à subordinação do trabalho ao capital. Tumolo (2021), por sua vez, articula essa mesma perspectiva crítica ao campo da educação, discutindo o trabalho como princípio educativo e como experiência potencialmente formadora.

Cabe destacar que a seleção dos estudos desta revisão privilegiou pesquisas que se debruçam sobre os sentidos e significados atribuídos pelos próprios sujeitos à sua experiência laboral, em consonância com o objetivo desta dissertação. Trabalhos como os de Paiva (2014), Raitz (2014), Moura (2016), Santos (2017) e Lopes (2024) exemplificam esse recorte teórico-metodológico, revelando como os trabalhadores significam suas trajetórias, seus vínculos institucionais e os desafios cotidianos da docência. Em comum, essas investigações partem das narrativas dos sujeitos para refletir sobre as contradições do trabalho docente, articulando as experiências individuais com os contextos históricos, políticos e organizacionais em que se inserem. Ainda que adotem diferentes referenciais, esses estudos compartilham uma preocupação em situar os significados do trabalho em meio às condições em que se produzem, contribuindo, assim, para uma compreensão crítica e contextualizada da realidade docente.

Do ponto de vista epistemológico, dois estudos merecem destaque por abordarem diretamente as bases teóricas do campo. Schweitzer (2016) mapeia os principais referenciais das pesquisas nacionais sobre sentidos e significados do trabalho, apontando a influência de correntes como a Psicologia do Trabalho, a Sociologia e a Psicodinâmica. Já Pereira (2017) propõe uma leitura mais aprofundada sobre as disputas conceituais e epistemológicas nesse campo, chamando atenção para o risco de esvaziamento teórico quando os estudos se afastam das mediações sociais e históricas. Ambos os trabalhos ajudam a esclarecer as diferenças entre

abordagens que enfatizam a vivência subjetiva e aquelas que propõem uma crítica estrutural mais radical.

Foi observada uma variação terminológica entre os estudos, que utilizam, em sua maioria, *sentidos* e *significados* como sinônimos, de forma intercambiável ou sem definição explícita, o que pode indicar um campo ainda em consolidação teórica. Gonçalves (2013) propõe uma distinção entre o significado como construção social historicamente determinada e o sentido como experiência subjetiva, singular.

Outro aspecto a se considerar é a escassa presença de estudos voltados especificamente para o campo da Educação Profissional e Tecnológica. Entre os 13 trabalhos revisados, apenas o estudo de Santos (2017) investiga a experiência de professores desse segmento. Sua pesquisa evidencia sentidos associados à missão educativa e ao compromisso com a transformação social, sem, no entanto, desenvolver uma análise crítica mais ampla das condições de trabalho nesse campo. A baixa incidência de estudos sobre a EPT no conjunto de publicações analisadas aponta para a importância de ampliar as investigações sobre essa modalidade de ensino, considerando suas especificidades históricas, institucionais e pedagógicas.

Tal constatação corrobora a pertinência desta pesquisa no debate. Ao voltar-se para a experiência de trabalho na EPT, buscando articular as vivências subjetivas com os modelos de gestão, os dispositivos de controle e as políticas públicas que organizam o cotidiano de trabalhadores e trabalhadoras, esta investigação pretende contribuir para o fortalecimento de uma compreensão crítica da Educação Profissional e Tecnológica, valorizando seus sujeitos, seus desafios e suas potencialidades enquanto campo estratégico de formação humana.

No capítulo a seguir, apresentamos o trabalho em suas diferentes dimensões: primeiro, em sua base ontológica; depois, nas formas assumidas sob o capitalismo. Em seguida, tratamos da especificidade do trabalho docente e, por fim, da educação como campo de disputas entre projetos formativos distintos.

### 3 O TRABALHO EM PERSPECTIVA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SUBJETIVOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam a análise da relação entre trabalho, subjetividade e docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para tanto, adotamos uma abordagem que articula dimensões históricas, políticas e subjetivas do trabalho, buscando formar as bases para a compreensão dos significados atribuídos ao trabalho por docentes do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), à luz das transformações sociais e educacionais em curso.

Partimos, inicialmente, de uma discussão ontológica do trabalho, compreendido como categoria fundante do ser humano e da vida social. Em seguida, examinamos sua conformação sob a égide do capitalismo, apresentando a reestruturação produtiva e os modos como ela engendrou processos de precarização do trabalho e de captura da subjetividade do trabalhador.

Na sequência, analisamos a especificidade do trabalho docente, situando-o no interior das relações capitalistas e discutindo tanto sua condição de trabalho não material e interativo quanto os processos de proletarização, perda de autonomia e ambivalência identitária.

Por fim, discutimos a educação sob a égide do capitalismo como espaço de disputa entre projetos formativos, mostrando que o papel da escola e da formação profissional se encontram enredados nas contradições da sociedade capitalista.

#### 3.1 O TRABALHO EM SUA DIMENSÃO ONTOLÓGICA

Para compreender como o trabalho é dado significado na experiência docente, é necessário partir de sua dimensão mais essencial. Nesta pesquisa, assumimos uma concepção ontológica do trabalho, entendendo-o como elemento fundante da vida humana e da organização social (Frigotto, 2017). Examinar essa dimensão ontológica permite resgatar o trabalho como mediação central entre o ser humano e o mundo, reconhecendo sua força constitutiva na produção da vida e dos sentidos atribuídos à existência. Esse ponto de partida é nossa chave para analisar as formas históricas que o trabalho assume sob o capitalismo e compreender seus efeitos na constituição da subjetividade docente e na maneira como os professores da EPT percebem, vivenciam e atribuem significados ao seu fazer profissional (Frigotto, 2017).

Engels (2004) concebe o trabalho como a atividade consciente de transformação da natureza para atender às necessidades humanas. Em sua análise sobre a origem do ser humano, ele sustenta que o trabalho teve um papel decisivo no processo evolutivo que diferenciou os humanos de seus ancestrais primatas. Segundo o autor, a postura ereta teria liberado as mãos para o manejo de objetos, permitindo que elas se desenvolvessem como instrumentos refinados de ação. É a partir daí que Engels propõe que a transformação da mão — com seus movimentos, cada vez mais, precisos e coordenados — precedeu e, ao mesmo tempo, impulsionou o desenvolvimento do cérebro, ou seja, não foi o pensamento que originou o trabalho, mas o trabalho que exigiu um pensamento mais elaborado.

Marx (2002) explicita a especificidade do trabalho humano, diferenciando-o das atividades instintivas dos animais, justamente por ser dotado de intencionalidade e de uma antecipação consciente do resultado:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que **ele constitui o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera**. No fim do processo de trabalho obtém-se **um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador**, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação na forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de atividade e ao qual tem subordinada sua vontade" (Marx, 2002, pp.149-150, *grifos nossos*).

Desse modo, a necessidade de transformar a natureza para garantir a própria sobrevivência estimulou capacidades cognitivas mais complexas, abrindo caminho para o pensamento abstrato, a linguagem e a consciência. Aos poucos, o trabalho foi organizando a relação entre o ser humano e a natureza e também a relação entre os próprios seres humanos. A fabricação de instrumentos, a cooperação e a divisão de tarefas foram se consolidando como formas sociais do trabalho — e é nesse processo que vai se forjando, pouco a pouco, a condição de ser social (Marx, 2002).

A partir dessa compreensão, Engels (2004, p. 11) afirma que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E, em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. De acordo com o autor, nas formas ancestrais de organização social, como aquelas observadas nas sociedades tribais, baseadas no comunismo primitivo, os meios de produção eram coletivos e a divisão do trabalho obedecia a critérios comunais, não hierárquicos.

Nessas sociedades, o trabalho possuía um sentido integrado à vida social, não se configurando como uma atividade dissociada das demais esferas da existência.

Essa concepção de trabalho como fundamento da vida humana, formulada por Marx e Engels, é retomada e desenvolvida por Lukács (1981), que o destaca como categoria de mediação. Constituindo a primeira forma de relação ativa entre o ser humano e a natureza, o trabalho inaugura o salto do ser biológico ao ser social e, assim, sendo, cria as condições para que outras objetivações humanas — como a linguagem, a cultura e a política — possam surgir. Explica o autor:

Somente o trabalho tem, como sua essência ontológica, um claro caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica, inter-relação que [...] antes de mais nada assinala a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (Lukács, 1981, p. 2).

Para Lukács (1981), o pôr teleológico — isto é, a capacidade de o ser humano agir de forma intencional e orientada por fins — se desdobra em dois movimentos. O primeiro é a objetivação, quando o sujeito produz um objeto, transformando a realidade externa, e o segundo é a exteriorização, que ocorre quando esse objeto retorna ao sujeito que o criou, provocando novas respostas e aprendizagens. Esse “retorno” constitui a base do processo civilizatório, pois é no confronto com o novo objeto produzido que o ser humano se transforma e se desenvolve.

O trabalho, portanto, é o modelo da *práxis* social: por meio dele, o ser humano deixa de ser apenas um ser orgânico e se torna um ser social, capaz de criar o novo e de responder às condições que ele próprio produziu. Nesse sentido, a exteriorização pode ser entendida como a expressão da interioridade, isto é, como a manifestação da personalidade e da criatividade do ser genérico humano.

No entanto, no modo de produção capitalista, esse processo sofre uma inversão. Alves (2007) aponta que o retorno do objeto ao sujeito não se realiza mais como exteriorização criativa, mas como subsunção: o trabalhador se vê dominado pelo produto de sua própria atividade, que aparece como uma “coisa” estranhada. As instituições e valores sociais produzidos sob o capitalismo assumem a forma de objetos independentes, que controlam e limitam a ação humana. Desse modo, o trabalho vivo é reduzido à condição de força de trabalho, simples mercadoria a serviço da acumulação de capital.

Alves (2007) chama de “vida reduzida” a condição em que o trabalhador, em vez de se desenvolver como ser humano-genérico, acaba tendo sua existência limitada pela lógica do trabalho estranhado e pelo consumo. Grande parte do tempo de vida é absorvida pela luta pela sobrevivência e pela reprodução de valores e instituições sociais que reforçam essa limitação. Nessa situação, a exteriorização já não acontece como expressão criativa da interioridade, mas como submissão a objetos e relações que se impõem como coisas estranhadas. O resultado é a dificuldade de o sujeito afirmar sua humanidade de forma plena, já que a reprodução social tende a conformá-lo às exigências do capital.

A compreensão do trabalho como categoria ontológica pode ser aprofundada a partir dos aportes da psicologia histórico-cultural, especialmente, por meio da Teoria da Atividade, que articula o legado de Marx com os desenvolvimentos teóricos de Vigotski, Leontiev e Clot. Nessa perspectiva, o trabalho é concebido como atividade intencional, situada historicamente, mediada por instrumentos e pela linguagem, e atravessada pelas contradições sociais. É por meio da atividade que o sujeito se relaciona com a realidade objetiva, atribui sentidos e produz significados, constituindo-se a si mesmo nesse processo.

Leontiev (1978) entende a atividade como orientada por um motivo e vinculada à satisfação de uma necessidade. Diferentemente dos demais animais, cuja ação está diretamente ligada à necessidade imediata, no ser humano essa relação é mediada por fatores sociais, por normas e por signos. A consciência, nesse contexto, é resultado das relações sociais e se expressa na articulação entre os significados das ações e os sentidos que o sujeito atribui àquilo que realiza. Trata-se, portanto, de um processo dialético em que a atividade transforma o sujeito ao mesmo tempo em que ele transforma o mundo.

Essa perspectiva encontra desdobramentos importantes na chamada ergonomia da atividade e na Clínica da Atividade, especialmente, nos trabalhos de Yves Clot. O autor propõe a distinção entre atividade prescrita (o que se espera que seja feito), atividade realizada (o que de fato se faz) e o real da atividade — dimensão que inclui o que não se pode fazer, o que foi impedido, frustrado, inibido. Para Clot (2010), essa parcela não realizada da atividade, ainda que invisível, compõe o núcleo da experiência subjetiva do trabalho, estando diretamente relacionada à saúde ou ao sofrimento do trabalhador.

É nesse intervalo entre o prescrito e o possível que se delineia o que o autor chama de “poder de agir”: a margem de autonomia que o sujeito tem para imprimir seu estilo, seu gesto próprio, sua subjetividade na atividade. Quando os impedimentos são constantes e a margem de manobra é estreita, o poder de agir é amputado, e o trabalho torna-se fonte de sofrimento. Por outro lado, quando há espaço para superar tais obstáculos, a atividade pode se tornar um campo de desenvolvimento e afirmação do sujeito.

Ao integrar essas contribuições ao debate ontológico sobre o trabalho, reforça-se a ideia de que o sujeito não apenas nasce no social, como afirmam Vigotski (2008) e Aguiar e Ozella (2006), mas se refaz continuamente na e pela atividade. Essa mediação permanente entre estrutura e experiência permite compreender que os sentidos e significados atribuídos ao trabalho não são estáticos, mas se produzem em relação dialética com mediações sociais específicas. Assim, podemos compreender que o capital, ao reorganizar a produção e a vida cotidiana, engendra formas de subjetivação adequadas à sua própria reprodução (Aguiar; Ozella, 2006).

Reconhecer o trabalho como atividade fundante da existência humana e estruturadora da vida social é também reconhecer que suas formas concretas não são dadas por natureza, mas historicamente construídas. Assumir essa perspectiva ontológica nos permite compreender que o modo capitalista de organizar o trabalho é uma entre outras possibilidades — uma forma histórica específica e, portanto, passível de transformação (Vigotski, 2008).

Na seção seguinte, propomos um percurso que parte dessas transformações nos modos de organização do trabalho sob o capitalismo, com foco nas mudanças desencadeadas pela reestruturação da produção a partir dos anos 1970 e seus desdobramentos. O objetivo é compreender como tais transformações afetaram a totalidade da vida social e contribuíram para a produção de novas formas de subjetivação.

### 3.2 O TRABALHO SOB ÉGIDE DO CAPITALISMO

Se todas as sociedades humanas se organizaram historicamente em torno do trabalho como atividade fundamental para a reprodução da vida, o que distingue o trabalho no contexto do capitalismo é a forma particular que ele assume nesse modo de produção: o trabalho assalariado, uma forma de trabalho específica de uma

sociedade fundada na propriedade privada dos meios de produção e pela separação entre aqueles que detêm o capital e aqueles que possuem apenas sua força de trabalho para vender (Marx; Engels, 2007).

Como explicam Marx e Engels (2007), é sob o capitalismo que a força de trabalho se converte em mercadoria, sendo comprada e vendida no mercado de trabalho. O tempo de trabalho vivo passa a ser trocado por salário, e o valor excedente gerado (a mais-valia) é apropriado pelo capitalista, consolidando uma estrutura de exploração que sustenta o sistema. Nesse arranjo, o trabalho passa a ser subsumido à lógica da acumulação de capital, tornando-se alienado e marcado pelo controle e pela intensificação. Ele se transforma num instrumento de valorização do capital e o trabalhador em um agente funcional no processo de produção e reprodução do sistema.

Segundo Coutinho (2009), foi a partir do século XVIII, com o advento da sociedade capitalista industrial, que o trabalho ganhou essa nova configuração, assumindo o caráter de sustento dos indivíduos e passando a ser compreendido como emprego ou trabalho assalariado. Com a consolidação desse novo sistema econômico, o trabalho deixa de ser um fim em si e torna-se meio para a produção de valores de troca, voltados à valorização do capital. Sobre isso, Antunes (2009) discorre:

Tendo sido o primeiro modo de produção a criar uma lógica que não leva em conta como prioridade as reais necessidades societais, e que também por isso diferenciou-se radicalmente de todos os sistemas de controle do metabolismo social precedentes (que prioritariamente produziam visando suprir as necessidades de autorreprodução humana), o capital instaurou um sistema voltado para a sua autovalorização, que independe das reais necessidades autorreprodutivas da humanidade (Antunes, 2009, p. 178).

A Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, promoveu a mecanização da produção por meio de inovações como a máquina a vapor, aumentando a produtividade e transformando radicalmente a organização econômica e social, ao substituírem os métodos artesanais e agrários por processos industriais em larga escala. Além de elevar a capacidade produtiva, essa inovação tecnológica também modificou as relações de trabalho e propriedade, dando origem a uma nova classe de capitalistas e a uma classe trabalhadora assalariada. A concentração de capital e a busca por lucro tornaram-se os principais motores da economia, alicerçando as bases do sistema capitalista e acentuando as divisões de classe (Hobsbawm, 1977).

Na segunda metade do século XX, uma nova fase se inicia com a Revolução Tecnológica, marcada pela automação, eletrônica e tecnologias da informação. A introdução dos computadores, da robótica e da automação industrial transforma radicalmente os processos produtivos e os ambientes de trabalho (Harvey, 1992; Antunes, 2010). O modelo produtivo predominante nesse período foi o fordismo, baseado na linha de montagem que permitia a produção em massa por meio da divisão do trabalho em tarefas simples e repetitivas, executadas por trabalhadores pouco qualificados (Antunes, 2010).

A racionalização do trabalho promovida pelo taylorismo e pelo fordismo reorganizou os tempos e as atividades dentro e fora do ambiente laboral. De acordo com Ribeiro e Léda (2004), essa lógica estabeleceu horários rígidos e sincronizou os tempos de vida e trabalho. O tempo livre passou a ser gerido em função da produtividade, devendo garantir a recuperação necessária para o retorno ao trabalho.

A racionalidade econômica instaurada pela indústria não se restringiu ao espaço fabril: estendeu-se a diversas esferas da vida social. Com a ascensão da produção em larga escala, os valores da eficiência, produtividade e lucro tornaram-se princípios reguladores das práticas sociais, reorganizando hábitos, relações e formas de sociabilidade para ajustá-las às exigências do capital (Antunes, 2010).

Com base em Marx e Engels (2007), é possível afirmar que o modo de produção é o próprio modo de vida das sociedades; não um fenômeno à parte, mas a estrutura que define cada época. Sendo assim, a forma como os bens são produzidos e distribuídos condiciona as relações econômicas, as formas de sociabilidade, os modos de subjetivação, a cultura e as instituições. É, portanto, o eixo em torno do qual se organizam todas as dimensões da vida social. Como demonstra Mészáros (2011), o capital constitui uma forma social totalizante, isto é, um sistema sociometabólico que penetra todos os aspectos da existência, reconfigurando não apenas as estruturas produtivas, mas também os modos de pensar e agir.

Assim, a partir da crise do fordismo, os anos 1980–1990 assistem à consolidação de um regime de neoliberalização da política econômica, gerencialismo nas organizações (inclusive públicas), financeirização e difusão de mecanismos de avaliação e controle. É sobre esse terreno, já estabilizado nas primeiras décadas do século XXI, que se comprehende o diagnóstico de Fisher (2020, p. 34) acerca de uma “ontologia empresarial”, pela qual “tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa”.

Marques (2013) chama atenção para o fenômeno contemporâneo de “sacralização” do mercado, relacionado a uma justificativa das transformações do sistema econômico como se fossem inevitáveis, “a ordem natural das coisas”. Essa sacralização tem consequências nas relações de trabalho e emprego, nas quais princípios como produtividade e competitividade são elevados a absolutos sociais e se tornam a retórica das práticas sociais. Para a autora, a imposição de uma lógica econômica e financeira globalizada configura-se como o *novo espírito do capitalismo*, que propaga a desregulação do mercado e a instabilidade como condições indispensáveis para o funcionamento eficaz do mercado de trabalho e para uma suposta regulação social adequada. Sendo assim, Marques (2013) sugere que o fim do trabalho corresponde ao fim do trabalho estável. Em síntese, a passagem do emprego estável para vínculos flexíveis e intermitentes é a face concreta desse processo, tema da próxima subseção.

### **3.2.1 Reestruturação produtiva e precarização do trabalho**

Segundo Antunes (2013), a partir do início dos anos 70, o capitalismo começou a dar sinais de um quadro crítico, evidenciado por alguns sintomas como a queda da taxa de lucro; o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; a hipertrofia da esfera financeira; uma maior concentração de capitais, proveniente de fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do *Welfare State* (Estado de bem-estar social) e o aumento das privatizações e a flexibilização do processo produtivo.

Esse quadro crítico, como diagnostica o autor, era expressão de uma crise estrutural do capital, “tanto do sentido destrutivo da lógica do capital, presente na intensificação da lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, quanto da incontrolabilidade do sistema de metabolismo social do capital” (Antunes, 2013, p. 33). A crise estrutural do capitalismo desencadeou o desmoronamento do mecanismo de “regulação” que prevaleceu durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados.

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2013, p. 33).

Essa resposta à crise resultou num novo estágio do capitalismo mundial, caracterizado por uma reestruturação dos modos de produção que envolveram novas técnicas de gerenciamento da força de trabalho e de domínio técnico-científico. Assim, o modelo taylorista-fordista de organização do processo produtivo – predominante durante grande parte do século XX e caracterizado pela automatização das linhas de produção, fragmentação das tarefas, especialização de funções e controle rigoroso do tempo de produção – foi substituído por formas mais flexíveis de organização do trabalho e da produção (Antunes, 2013).

A mudança para um modelo mais flexível, combinada com o avanço tecnológico inserido na organização do trabalho, alterou o conteúdo das atividades a serem realizadas e implicou na exigência de novas habilidades e conhecimentos técnicos. O funcionamento do sistema econômico passou a depender, ainda mais, da qualificação dos trabalhadores. Habilidades técnicas, conhecimentos científicos e capacidade de adaptação a novas tecnologias se tornaram requisitos essenciais para atender às demandas do mercado de trabalho (Freitas, 2004).

Do ponto de vista da organização da cadeia produtiva, a terceirização da produção foi um fenômeno amplamente observado com a globalização da economia. Esse processo de desmembramento da cadeia de produção, motivado pela redução de custos, mediante o aproveitamento de mão de obra mais barata de outras regiões, acelerou a internacionalização da produção, fazendo com que as economias nacionais ficassem ainda mais interligadas em uma rede hierarquizada de relações comerciais, em que diferentes países desempenham papéis específicos na cadeia produtiva global, com base em seu desenvolvimento tecnológico (Freitas, 2004).

Sendo assim, a reestruturação do modo de produção capitalista ocorreu em âmbito global, no entanto, em níveis desiguais (Antunes, 2013). Os países de industrialização intermediária foram incorporados a esta reestruturação em uma posição de subordinação em relação aos interesses e às demandas dos centros econômicos dominantes. Isso resultou em políticas que favoreciam os interesses das empresas multinacionais e a abertura dos mercados locais para a competição internacional. Como pontua Galeano (2010), os países do sul global entraram no mundo, mas “pela porta de serviço”. Referindo-se à América Latina, ele afirma:

Do descobrimento aos nossos dias, tudo sempre se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal se acumulou e se acumula nos distâncias do centro do poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar foram sucessivamente determinados, do exterior, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo (Galeano, 2010, p. 14)

Antunes (2013) enfatiza que, quanto mais intensa se torna a competição entre os países capitalistas e quanto mais avançada é a concorrência tecnológica em determinadas regiões, maior é a desvantagem para aqueles países que estão subordinados ou excluídos desse processo. Essa exclusão ou incapacidade de acompanhar o desenvolvimento tecnológico e econômico repercute no desemprego e na precarização da força de trabalho. Os países que não conseguem se integrar plenamente na economia globalizada e na corrida tecnológica acabam sofrendo uma desestruturação ainda maior de suas condições socioeconômicas, aumentando as disparidades internacionais e acentuando as desigualdades.

Lipietz (1989) desenvolveu a noção de *fordismo periférico* para designar as formas específicas assumidas pela industrialização em países do chamado Terceiro Mundo, entre eles, o Brasil. Enquanto nos países centrais o fordismo se apoiava em amplos pactos salariais, redistribuição dos ganhos de produtividade e consolidação de mercados internos de massas, nas economias periféricas, ele se implantava de forma desigual e incompleta, restrito a alguns setores industriais modernos e altamente dependente de capitais e tecnologias estrangeiras. Para o autor, “o fordismo brasileiro não é apenas tardio, como também periférico” (Lipietz, 1989, p. 328), ou seja, um regime estruturalmente distinto, definido desde a origem pela internacionalização e pela ausência de mecanismos de regulação social comparáveis ao Estado de bem-estar europeu.

O *fordismo periférico* resultou em uma industrialização segmentada, incapaz de integrar amplamente a força de trabalho. No caso brasileiro, apenas uma fração dos trabalhadores foi absorvida pelos setores modernos da economia, enquanto a maior parte permaneceu em situações de informalidade, baixa proteção social e instabilidade ocupacional. Essa combinação produziu uma modernização contraditória, em que setores industriais alcançavam padrões de produtividade semelhantes aos dos países centrais, mas a estrutura de exclusão permanecia e impedia a constituição de uma sociedade salarial nos moldes europeus (Lipietz, 1989).

É desde a perspectiva brasileira que Borges e Druck (1993) abordam o debate em torno do “fim da sociedade do trabalho”, situando-o no contexto de crise econômica e de reestruturação produtiva dos anos 1980 e 1990. Enquanto nos países centrais esse debate girava em torno do colapso do fordismo e da crise da sociedade salarial, por aqui o desafio era um assalariamento que nunca se generalizou plenamente, permanecendo restrito, desigual e com formas persistentes de exclusão. A industrialização tardia e concentrada, em alguns setores, a ausência de um Estado de bem-estar social robusto e a persistência de relações de trabalho autoritárias impediram que o emprego formal e protegido se generalizasse. Na análise das autoras, “essa exclusão se apresenta como um elemento estrutural da etapa que se inaugura e não como resultante de uma crise conjuntural e recessiva, que seria superada com a recuperação da economia mundial” (Borges e Druck, 1993, p. 2).

Não por acaso, a terceirização se consolidou, no Brasil, como uma das principais respostas empresariais à crise econômica que se arrastava nos anos 1980. Amplamente apresentada pelo empresariado e por parte da literatura de gestão como sinal de modernização das relações produtivas, a terceirização foi, na prática, mobilizada como estratégia de redução de custos e intensificação da exploração da força de trabalho. Borges e Druck (1993) demonstram que sua difusão esteve vinculada ao endividamento externo, à estagnação produtiva e à necessidade de recomposição das taxas de lucro em um ambiente de crescente competição internacional.

Os efeitos desse processo foram devastadores para a classe trabalhadora. Pesquisas reunidas por Borges e Druck (1993) apontam para uma degradação sistemática das condições de emprego: levantamento realizado pelo Sindicato dos Metalúrgicos do ABC (1993) mostrou que a terceirização esteve associada à queda dos salários, à supressão de benefícios e à intensificação da jornada. O estudo da Coopers e Lybrand (1992), por sua vez, indicava que a principal motivação empresarial era a redução de custos, revelando o caráter estrutural da estratégia. Já a pesquisa do DIEESE (1993) registrava o aumento da insegurança quanto à manutenção do emprego e a percepção dos trabalhadores de que o processo produzia desigualdades internas entre efetivos e terceirizados (Borges; Druck, 1993).

Em vez de se configurar como uma forma transitória de reorganização, a terceirização consolidou-se como um mecanismo de precarização estrutural, segmentando a força de trabalho e cristalizando direitos desiguais. Essa tendência,

inaugurada, nos anos 1980, adensou-se, nas décadas seguintes, e tornou-se uma característica persistente do mercado de trabalho brasileiro. Nesse contexto, a fragilidade regulatória do Estado brasileiro potencializou a disseminação predatória da terceirização. Diferentemente dos países centrais, em que a crise do fordismo foi parcialmente amortecida por redes de proteção social, no Brasil, a ausência de um sistema de *welfare state* robusto e a incapacidade de fiscalização trabalhista criaram um terreno fértil para práticas empresariais excludentes. Como destacam Borges e Druck (1993, p. 20):

Com efeito, a forma que vem assumindo este processo, bem como as consequências negativas que ele engendra sobre o mercado de trabalho, evidenciam a fragilidade da regulação (nos planos jurídico, político e institucional) do uso da força de trabalho pelo capital, no Brasil. Com isto, expõe a incapacidade do Estado brasileiro para proteger, minimamente, os trabalhadores dos padrões de exploração adotados pelo capital que, neste âmbito, goza de quase absoluta liberdade (Borges e Druck, 1993, p. 20).

Desse modo, a terceirização se consolidou como a principal engrenagem de um novo modelo de capitalismo periférico, colocando em prática, nas relações de trabalho, a financeirização e a flexibilidade demandadas pelo capital global. Se a regulação frágil, apontada por Borges e Druck (1993), permitiu seu crescimento, foi a sua extrema utilidade para o capital que garantiu que ela se radicalizasse e se espalhasse, tornando-se, como definem Antunes e Druck (2015, p. 31), “o fio condutor da precarização do trabalho no Brasil”.

Outro aspecto relevante é seu impacto sobre a organização política da classe trabalhadora. A terceirização fragmenta os vínculos contratuais e pulveriza os trabalhadores, em diferentes empresas, o que dificulta a construção de identidades coletivas e fragiliza a ação sindical. Ao instituir hierarquias internas e dividir trabalhadores de uma mesma cadeia produtiva, cria-se um ambiente propício à perda de direitos e à intensificação da subordinação. Para Antunes e Druck (2015), esse mecanismo reorganiza o mercado de trabalho brasileiro em bases permanentemente instáveis, enfraquecendo os instrumentos de resistência e ampliando as margens de exploração.

Segundo Druck e Franco (2007), os processos de flexibilização e precarização constituem as marcas mais evidentes da reestruturação produtiva em escala global, assumindo expressões específicas em cada país, região e setor produtivo. Entre essas transformações, a terceirização é identificada como a principal forma da flexibilização organizacional, pois sintetiza dois fenômenos complementares: a

adaptação das empresas às exigências de competitividade, liberando-se de vínculos estáveis e de responsabilidades diretas e a transferência dessa instabilidade para os trabalhadores, que passam a vivenciar condições mais frágeis de emprego, direitos e saúde, fragmentando os coletivos e tornando-os mais vulneráveis.

Conforme Antunes (2007), tal fenômeno expressa a constituição de uma nova morfologia do trabalho, caracterizada pela ampliação global do desemprego estrutural, da informalidade e das múltiplas formas de inserção precária — terceirizados, temporários, subcontratados, trabalhadores de serviços, entre outros. Esse processo é favorecido pela flexibilização das legislações trabalhistas e pela fragilidade do Estado na regulação do trabalho na fase atual do capitalismo. O autor adverte que

flexibilizar a legislação social do trabalho significa, não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso, aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobretrabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro (Antunes, 2007, p. 17).

Em 1999, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) instituiu a *Agenda do Trabalho Decente*, documento que definia como objetivos estratégicos a promoção do emprego de qualidade, a ampliação da proteção social, o respeito aos direitos fundamentais do trabalho e o fortalecimento do diálogo social. No entanto, como observa Druck (2011), a própria formulação dessa Agenda já expressava as lacunas, deficiências e grau de precarização do mundo do trabalho. O documento revelava a preocupação da OIT diante da regressão de direitos em escala global, sinalizando que a promessa de universalização do trabalho decente estava longe de se concretizar.

A análise dos relatórios subsequentes mostra que, na América Latina, a realidade caminhava em sentido oposto ao horizonte delineado pela OIT. As reformas neoliberais e a flexibilização das legislações trabalhistas, implementadas sob a justificativa de dinamizar a economia e ampliar o emprego formal, resultaram em efeitos contrários: maior desemprego, rotatividade e informalidade, além do enfraquecimento dos mecanismos de proteção social. Nesse cenário, o mercado de trabalho tornou-se mais fragmentado e vulnerável, com impactos diretos sobre a qualidade do emprego e sobre a vida dos trabalhadores. Ainda que, nos anos 2000, as taxas de desemprego tenham caído, esse movimento foi apenas conjuntural e não representou uma mudança estrutural, pois a crise de 2008 rapidamente anulou tais avanços localizados. Assim, a instabilidade e a vulnerabilidade aparecem não como

fenômenos conjunturais, mas como traços estruturais do trabalho assalariado no capitalismo contemporâneo, revelando o déficit persistente de trabalho decente (Druck, 2011).

Ao investigar como a precarização atinge a classe dos professores, Silva e Motta (2017) propõem três categorias analíticas para dar conta da heterogeneidade desse processo no trabalho docente. A primeira categoria é denominada *precarizado professoral*, composta por ingressantes e temporários submetidos a vínculos instáveis, baixos salários e rotinas fragmentadas. São aqueles docentes que alternam contratos de curta duração na rede pública, escolas privadas de baixa remuneração, projetos efêmeros do “terceiro setor” ou mesmo ocupações fora da área, com pouca proteção social e forte insegurança de renda. A segunda é o *professorado estável formal*, composto por concursados, cuja “estabilidade” é, principalmente, jurídica, mas, no cotidiano, enfrentam precarização via rotatividade de escolas, fechamento de turmas, múltiplos deslocamentos, alargamento de jornada e pressão contínua por resultados, o que produz instabilidade prática do posto de trabalho e desgaste.

A terceira categoria é o *professorado subjetivamente toyotizado*, que designa aqueles docentes que, diante da sobrecarga objetiva (jornadas alargadas, imbricação entre tempos de trabalho e de vida, múltiplas turmas e deslocamentos), buscam saídas individuais para problemas de natureza coletiva, como a adesão a programas e parcerias de viés privatista que prometem aliviar o cotidiano (gratificações, menos turmas, tempo concentrado, “melhores condições”), mas reconfiguram o trabalho segundo o *ethos gerencial*. Dessa forma, a melhora aparente vem acompanhada de maior controle e intensificação do ritmo de trabalho. As autoras salientam que essas categorias são móveis e os docentes podem transitar entre elas ao longo da carreira (Silva; Motta, 2017).

Souza (2013, p. 156) concebe a precarização como “um processo de institucionalização da instabilidade”, noção que tensiona a concepção de estabilidade do emprego no setor público. A autora explica que, no plano do emprego, esse processo se manifesta sobretudo no desemprego e na proliferação de contratos temporários ou eventuais. Já no plano do trabalho, caracteriza-se pelo questionamento da qualificação profissional e do reconhecimento social do ofício docente. Segundo ela, os trabalhadores públicos estáveis são “confrontados, cotidianamente, com exigências, cada vez maiores, em seu trabalho e desenvolvem

sentimentos de que nem sempre estão em condições de responder às exigências" (Souza, 2013, p. 156).

Linhart (2009) propõe o conceito de *precariedade subjetiva* para se referir ao sentimento constante de não estar à altura das exigências crescentes do trabalho. A autora argumenta que mesmo trabalhadores em empregos estáveis podem experimentar uma sensação de insegurança. Ainda que, em comparação com a massa de trabalhadores submetidos a vínculos precários, os assalariados estáveis ocupem uma posição relativamente privilegiada, eles também passam a viver sob a lógica da incerteza e da dependência. Linhart (2009) assinada que a modernização e o management contemporâneo implantaram um regime de trabalho que desestrutura as proteções coletivas — sindicatos fortes, coletivos de ofício, solidariedade, rotinas estáveis etc. —, colocando o trabalhador em uma relação individualizada e competitiva com sua atividade e com seus colegas. Esse contexto gera a sensação de estar permanentemente sob avaliação, em comparação com os outros, e de nunca ser suficiente.

Sob o discurso de autonomia e responsabilização, o *management* moderno desloca para o trabalhador a responsabilidade de lidar sozinho com as falhas organizacionais, o que faz com que ele viva em estado permanente de adaptação. Assim, a *precariedade subjetiva* surge do sentimento de não dominar plenamente o trabalho, uma vez que rotinas, saberes e práticas acumuladas deixam de ser confiáveis, porque tudo muda o tempo todo. Daí nasce a sensação de isolamento e abandono. Conforme Linhart (2009), o medo, nesse caso, não é tanto de perder o posto formalmente (um risco pequeno para o estatutário), mas de perder a legitimidade, o reconhecimento, o lugar simbólico.

Dessa forma, o trabalhador estável continua formalmente protegido, mas se sente instável porque sua posição é permanentemente fragilizada pelo modo de gestão, pela desestruturação coletiva e pelo risco de não corresponder às exigências sempre crescentes. A insegurança, portanto, vem menos da ameaça imediata de demissão - *precariedade objetiva* - e mais da pressão contínua, da comparação permanente e do enfraquecimento das redes de proteção - *precariedade subjetiva* (Linhart, 2009).

Segundo Franco, Druck e Seligmann-Silva (2010), a precarização é um processo multidimensional, que incide, além de vínculos contratuais e as condições objetivas de trabalho, sobre a saúde, o reconhecimento simbólico e a própria

organização coletiva. Nesse sentido, as repercussões objetivas e subjetivas fazem parte do mesmo fenômeno: a precarização social contemporânea. Por produzir essa colonização da vida em favor do interesse do capital, Araújo e Mourão (2021) defendem que a precarização deve ser compreendida como categoria política, um processo caleidoscópico que combina a exploração constante de um novo *quantum* de trabalho com efeitos subjetivos de sofrimento e adoecimento.

Para Ribeiro e Léda (2014), a flexibilização das relações de trabalho, o avanço do desemprego estrutural, a informalidade, a rotatividade e o aprofundamento das desigualdades sociais — marcas da atual fase do capitalismo — têm provocado um progressivo esvaziamento dos sentidos sociais e subjetivos atribuídos ao trabalho. As autoras compreendem que esse modelo socioeconômico exploratório vem destituindo o trabalho de seus significados mais amplos, reduzindo-o à sua função estritamente instrumental, como meio de obtenção de renda. Nessa esteira, Braz (2018) assinala que

Gradualmente, o sentido no trabalho passa a ser atravessado por novos signos: fragmentação das grandes narrativas sociopolíticas e religiosas, fragilização da sociedade salarial, desinstitucionalização da família, aceleração do tempo, descrença na política, amplificação da mobilidade social, desterritorialização das formas de pertencimento e sobrevalorização do mercado em detrimento ao poderio dos Estados-nações (Braz, 2018, p. 9).

Reconhecendo as transformações no mundo do trabalho, Antunes (2013) critica as teses que anunciam a perda da sua centralidade na sociedade contemporânea. Em contraposição a leituras que apontam para seu esvaziamento, o autor defende que o trabalho permanece como elemento estruturante da vida social, ainda que sob novas morfologias. Para ele, a atual fase do capitalismo combina processos de intensificação da exploração, flexibilização e insegurança com formas de resistência e qualificação, revelando as multifacetadas do trabalho no mundo contemporâneo. Mesmo diante da fragmentação e da instabilidade, este continua sendo um dos principais organizadores da vida social, cuja presença se mantém mesmo diante dos esforços do capital para reduzi-la.

É justamente essa tentativa de minimizar o trabalho vivo que Antunes (2009, p. 252) analisa ao apontar que, embora o capital busque restringi-lo, não consegue eliminá-lo por completo. O que ocorre, segundo o autor, é uma redistribuição desigual: em algumas áreas, o trabalho é reduzido; em outras, é intensificado, como se observa tanto na crescente apropriação da dimensão cognitiva quanto na ampliação de formas

desqualificadas e precarizadas. Esse movimento pendular expressa o “ traço de perenidade do trabalho”, reafirmando sua centralidade, ainda que marcada por novas contradições.

Na próxima seção, veremos como o capitalismo busca capturar a subjetividade do trabalhador e orientar condutas em consonância com seus interesses.

### 3.2.2 A captura da subjetividade pelo capital

Alves (2008) aponta que a reestruturação produtiva é um processo que redefine as formas de exploração do trabalho. Esse processo acontece em dimensões interligadas — organizacionais, tecnológicas e sociometabólicas — que são parte de um “todo orgânico” que expressa a racionalização do trabalho vivo. Essa nova etapa, denominada pelo autor de “cooperação complexa”, não corresponde a uma simples superação da grande indústria, mas a um momento tardio dela: as bases fordistas permanecem, ainda que configuradas por inovações tecnológicas, formas organizacionais flexíveis e novas estratégias de subjetivação dos trabalhadores.

A partir da revolução informacional, o controle do trabalho deixa de se limitar às interfaces homem-máquina e passa a incidir também sobre as relações homem-homem, instaurando formas de cooperação mediadas pelas redes. Assim, concebe a produção do capital “cada vez mais como produção social ou ainda, produção de subjetividade às avessas por meio de novas mediações tecnológico-organizacionais” (Alves, 2008, p. 31). É dessa forma que a exploração não se restringe à dimensão objetiva da atividade, mas alcança os processos subjetivos, implicando novas estratégias de engajamento e de adesão.

O toyotismo, como expressão organizacional e ideológica da reestruturação produtiva, exemplifica essa lógica ao demandar não apenas o corpo e o tempo do trabalhador, mas também sua criatividade, iniciativa e afetividade. A adesão subjetiva ao trabalho é convertida em fator de produtividade, naturalizando condições de precarização e intensificação. Assim, a dominação capitalista se mostra mais sofisticada: opera tanto por coerção quanto por consentimento, que levam o trabalhador a internalizar valores empresariais e a agir em consonância com eles (Alves, 2008).

O que está em jogo, portanto, é uma racionalidade neoliberal que produz desejos e gerencia sofrimentos por meio de sua performatividade. Nos termos de Safatle, Junior e Dunker (2020):

a força do neoliberalismo é performativa. Ela não atua meramente como coerção comportamental ao modo de uma disciplina que regula ideais, identificações e visões de mundo. Ela molda nossos desejos e, nesse sentido, a performatividade neoliberal tem igualmente efeitos ontológicos na determinação e produção do sofrimento. Ela decodifica identidades, valores e modos de vida, por meio dos quais os sujeitos realmente modificam a si próprios e não apenas o que eles representam de si próprios (Safatle; Junior e Dunker, 2020, p. 7).

Alves (2008, p. 32) demonstra que a reestruturação produtiva é um processo de “absolutização do capital, em que produção, circulação, distribuição e consumo se integram em uma mesma lógica”. Essa integração traz à tona a centralidade da subjetividade como terreno de disputa: é nela que o capital investe para ampliar sua capacidade de extração de mais-valor e, ao mesmo tempo, consolidar sua hegemonia. O trabalhador tem sua subjetividade mobilizada de acordo com as exigências do sistema, o que reitera o caráter político e ideológico desse processo.

A análise de Alves (2008) remete ao conceito gramsciano de hegemonia, pois ambos revelam que a dominação capitalista vai além da imposição direta, mas se consolida mediante a construção de consensos que transformam a subordinação em adesão ativa. Gramsci (1975) postula que

o exercício da hegemonia [...] é caracterizado por uma combinação da força e do consenso que se equilibram, sem que a força suplante em muito o consenso, ao contrário, apareça apoiada pelo consenso da maioria expresso pelos assim ditos órgãos da opinião pública (o quais por isso, em certas situações, multiplicam-se artificialmente) (Gramsci, 1975, p. 59)

A hegemonia, nesse sentido, se sustenta em uma manutenção da ordem que não se apoia apenas na coerção estatal, mas opera sobretudo pela conquista de legitimidade e pela internalização de valores. Ou seja, existe uma construção de consensos que tornam determinadas visões de mundo e práticas sociais reconhecidas como legítimas e até naturais. Esse conceito é relevante para pensar sobre como o trabalhador se relaciona com o trabalho, pois podemos compreender que, para além das condições objetivas as quais está submetido, há também valores incorporados que orientam sua atuação. Nesse contexto, a hegemonia se manifesta na maneira que determinados discursos sobre o trabalho — como a naturalização da sobrecarga

ou a valorização do engajamento individual — são apropriados e reproduzidos pelos sujeitos, mesmo em meio a condições adversas.

Bourdieu (1989, p. 8) chama atenção para a dimensão simbólica desse processo. O autor conceitua o poder simbólico como uma forma de dominação invisível, exercida justamente porque não é percebida como tal. Trata-se de um poder que “só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que a ele estão sujeitos”, uma vez que os indivíduos reconhecem como legítimas classificações e hierarquias que, na realidade, são arbitrárias. O autor postula que os sistemas simbólicos — como a linguagem, a religião ou a arte — são, ao mesmo tempo, estruturas *estruturadas e estruturantes*, pois organizam a percepção do mundo social e produzem consenso em torno de uma ordem de sentido. Nesse processo, cumprem uma função política essencial, pois tornam a ordem estabelecida não apenas tolerável, mas também natural.

Postone (2015) argumenta que, no capitalismo, para além da exploração econômica os seres humanos estão subordinados a uma forma de dominação caracterizada por imperativos sistêmicos abstratos. Propondo uma reinterpretação da análise marxiana sobre as formas sociais fundamentais que estruturaram o capitalismo (a mercadoria e o capital), o autor desloca o foco principal da crítica sobre propriedade e mercado para a esfera do trabalho, propondo que a natureza da produção e do crescimento na sociedade capitalista são socialmente, e não tecnicamente, constituídos. Nesse sentido o autor conceituou

o capitalismo em termos de uma forma historicamente específica de interdependência social com um caráter impessoal e aparentemente objetivo. Essa forma de interdependência se realiza por intermédio de relações sociais constituídas por formas determinadas de prática social que, não obstante, se tornam quase independentes das pessoas engajadas nessas práticas. O resultado é uma forma nova e crescentemente abstrata de dominação, que sujeita as pessoas a imperativos e coerções estruturais impessoais que não podem ser adequadamente compreendidos em termos de dominação concreta (por exemplo, dominação pessoal ou de grupo), que também gera uma dinâmica histórica contínua (Postone, 2015, p. 19).

De acordo com Biondi (2018, p. 57), a impessoalidade é um traço fundamental do capitalismo, responsável por sustentar ideologicamente sua reprodução cotidiana. Organizado como um “reino encantado de formas impessoais e abstratas”, o sistema consegue mobilizar grandes massas de trabalhadores e extrair delas excedente econômico sem que percebam a exploração. Essa impessoalidade se manifesta em

três frentes principais: na coerção exercida pelo mercado, nas formas jurídicas da propriedade e no aparato político-estatal.

O mercado, concebido como força abstrata, impõe à classe trabalhadora a necessidade de se submeter cotidianamente, mediada pela ideologia que naturaliza responsabilidades individuais e leva os sujeitos a reproduzirem voluntariamente sua própria subordinação. Já a propriedade capitalista assume uma feição jurídica e abstrata: todos são formalmente considerados aptos a serem proprietários, ainda que poucos o sejam de fato. Esse caráter se intensifica com a financeirização, na medida em que ações e títulos, dissociados de pessoas concretas, passam a materializar o capital em sua forma mais abstrata (Biondi, 2018).

No campo jurídico e político, a impessoalidade do capitalismo se expressa no poder jurídico do capital, que separa formalmente meios de produção e força de trabalho, legitimando a dominação da classe burguesa, e na separação entre sociedade civil e aparato estatal, sustentada por uma burocracia que garante a ordem social ao mesmo tempo em que encobre as relações de classe. Assim, a impessoalidade se revela como mecanismo essencial para a dominação do capital e para a naturalização das relações sociais que o sustentam (Biondi, 2018).

É por meio desses mecanismos que, conforme explica Alves (2007), o processo de precarização incide sobre a própria constituição do “homem-que-trabalha”. O autor argumenta que a flexibilidade reconfigura as relações entre tempo de vida e tempo de trabalho, tempo presente e futuro, e até mesmo as formas de reconhecimento de si, chamando atenção para o fenômeno de “vida reduzida”, condição em que o trabalhador, em vez de se desenvolver como ser humano-genérico, acaba tendo sua existência limitada pela lógica do trabalho estranhado e pelo consumo. Grande parte do tempo de vida é absorvida pela luta pela sobrevivência e pela reprodução de valores e instituições sociais que sustentam essa limitação e o resultado é a dificuldade de o sujeito afirmar sua humanidade de forma plena, já que a reprodução social tende a conformá-lo às exigências do capital.

Ainda conforme Alves (2007), a morfologia social do trabalho sob o capitalismo global implica na *dessubjetivação de classe*, isto é, na dissolução dos coletivos laborais e na corrosão da memória pública das lutas sociais, substituída por vínculos individualizados e frágeis que dificultam a formação da consciência de classe. A hegemonia neoliberal, ao disseminar a ideologia do individualismo, enfraquece a solidariedade e institui valores centrados no consumo, no sucesso pessoal e na

competição, enfraquecendo a dimensão política dos espaços de trabalho e minando seu papel como *lócus* de sociabilidade e organização coletiva.

A *dessubjetivação de classe* é produto de um processo de “captura” da subjetividade, que, na verdade, é uma captura da intersubjetividade e das relações sociais constitutivas do ser humano, uma estratégia do capital para produzir consentimento e uma suposta unidade orgânica entre o pensamento e a ação dos trabalhadores, buscando remodelar a própria subjetividade e as relações sociais para servir à acumulação do capital (Alves, 2007). O autor explica que

o processo de 'captura' da subjetividade do trabalho como inovação sociometabólica tende a dilacerar (e estressar) não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual, que se manifesta por sintomas psicossomáticos. O toyotismo é a administração *by stress*, pois busca realizar o impossível: a unidade orgânica entre o núcleo humano, matriz da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalho como atividade significativa, e a relação-capital que preserva a dimensão do trabalho estranhado e os mecanismos de controle do trabalho vivo (Alves, 2007, p. 42).

Alves (2007) explicita, assim, um ponto-chave da contradição do modo de produção global: sua busca por extrair do trabalhador sua criatividade, inteligência e iniciativa ao mesmo tempo em que intensifica os mecanismos de controle e estranhamento típicos da relação capitalista. A unidade orgânica é, portanto, uma impossibilidade estrutural, e a tentativa de forjá-la gera um conflito interno que se manifesta como estresse, esgotamento e adoecimento psicossomático.

O processo de captura da subjetividade se dá por meio de mecanismos de coerção, consentimento e manipulação que atuam no espaço físico do trabalho, mas também nas esferas sociorreprodutivas da vida, avançando, assim, para além da esfera produtiva e penetrando no plano psíquico e simbólico. Equipes colaborativas, remuneração flexível e metas individualizadas convertem o trabalhador em gestor de si mesmo, instando-o a internalizar o medo e a autoexploração. Essa captura opera também pela linguagem e pelos signos: a substituição de “operário” por “colaborador” exemplifica a tentativa de apagar a assimetria entre capital e trabalho e de reconstituir identidades em conformidade com a lógica empresarial. Nesse processo, corroem-se a autoestima e a autonomia crítica, enquanto se produzem subjetividades adaptadas às exigências do capital (Alves, 2007).

Antunes e Alves (2004) explicam que o conceito marxiano de *subsunção* ao capital difere de submissão ou subordinação, que remetem a uma aceitação passiva.

A subsunção, por outro lado, carrega um conteúdo dialético, pois o trabalhador, mesmo subordinado, mantém-se como elemento vivo, capaz de resistência e negação da lógica capitalista. Assim, a captura da subjetividade exige um consenso ativo por parte do trabalhador, construído pela internalização de valores como competitividade, meritocracia, identificação com os objetivos da empresa, que faz com que o trabalhador *queira* se dedicar, inovar e cooperar para gerar mais valia, muitas vezes vendo isso como um projeto pessoal de realização.

No entanto, a ideologia do capital é constantemente desafiada pela experiência concreta da exploração, pelo cansaço, pelos conflitos e pela resistência. Alves (2008, p. 124) sublinha que a produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação “não se desenvolve de modo perene, sem resistências e lutas cotidianas”. Por isso, é “algo que precisa ser reiteradamente afirmado” (Antunes; Alves, 2004, p. 344), por mecanismos organizacionais, culturais e discursivos que renovam, diariamente, a adesão subjetiva do trabalhador à lógica do capital.

A ampliação progressiva desses mecanismos, juntamente com sua codificação institucional — isto é, sua formalização nas normas, práticas e estruturas das instituições sociais —, consolidou uma racionalidade normativa que passou a orientar amplamente os modos de viver, trabalhar e se relacionar. Dardot e Laval (2016) analisam essa dimensão estratégica da ideologia neoliberal, que envolveu um conjunto de discursos, práticas e dispositivos de poder destinados a instaurar novas condições políticas, modificar as regras econômicas e alterar as relações sociais para impor determinados objetivos. Assim, avaliam que a virada neoliberal, nos anos 1970-1980, não ocorreu apenas devido à crise do capitalismo e não surgiu repentinamente. Ela foi precedida e acompanhada por uma luta ideológica, que consistiu, principalmente, em uma crítica sistemática e persistente de ensaístas e políticos contra o Estado de bem-estar. Segundo os autores, as políticas neoliberais

têm como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como as referências doutrinais no contexto de uma mudança das regras de funcionamento do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo. Em uma palavra, só há “grande virada” mediante a implantação geral de uma nova lógica normativa, capaz de incorporar e reorientar duradouramente políticas e comportamentos numa nova direção (Dardot; Laval, 2016, p. 188).

Essa ofensiva alimentou a ação de certos governos, contribuindo para a legitimação de uma nova norma que se consolidou como racionalidade neoliberal, isto

é, uma lógica capaz de organizar não apenas as políticas econômicas, mas também as formas de governo e as condutas sociais (Dardot; Vigotski, 2008; Laval, 2016). Assim, a racionalidade originada na esfera econômica foi se expandindo para outros campos da vida social, onde passou a operar como matriz de sentido e de regulação dos sujeitos. Macedo (2016, p. 190-191) observa que o trabalho e a vida em sociedade se transformaram, de forma articulada, “nas metamorfoses que têm sido atribuídas a uma globalização inexorável que passou a justificar toda a instabilidade e a competição que se tornou verdadeira guerra permanente”.

A partir desse contexto, a próxima seção discute a especificidade do trabalho docente, analisando como ele se relaciona com a lógica do capital e em que medida se insere — e, ao mesmo tempo, resiste — às suas determinações.

### 3.3 A ESPECIFICIDADE DO TRABALHO DOCENTE

Para abordar a especificidade do trabalho docente, é importante situar, inicialmente, o debate que se desenvolveu, sobretudo, a partir das décadas de 1980 e 1990, em torno de sua classificação como trabalho produtivo ou improdutivo à luz das categorias marxianas. Autores como Saviani (1984), Teixeira (1988), Enguita (1991), Moura (2012) e Santos Neto (2013) ofereceram distintas contribuições sobre a posição da docência frente ao processo de valorização do capital. Esse debate buscou compreender em que medida o trabalho do professor, embora não produza mercadorias de forma direta, insere-se na lógica do capital.

Para avançar nessa discussão, cabe retomar as categorias marxianas. Para Marx (1985, p. 109), “é produtivo aquele trabalho que valoriza diretamente o capital, o que produz mais-valia, ou seja, que se realiza numa mais-valia”, ao passo que improdutivo é aquele que não se vincula a esse processo. Assim, o que define essa diferenciação não é a natureza material ou imaterial do produto do trabalho, mas a relação social que organiza o processo de trabalho. Nesse sentido, um professor pode ser compreendido como trabalhador produtivo ou improdutivo dependendo das condições em que exerce sua atividade.

À luz dessa formulação, Teixeira (1988) entende que os servidores públicos, entre eles os docentes das instituições federais de ensino superior, situam-se fora do processo imediato de produção de mais-valia, pois não vendem sua força de trabalho diretamente ao capital. Seus salários derivam de um fundo público constituído por

impostos, isto é, por uma redistribuição da riqueza gerada no interior do sistema capitalista. Nessa condição, são considerados trabalhadores improdutivos exteriores ao processo direto de valorização, mas interiores ao sistema, uma vez que desempenham funções indispensáveis à sua reprodução. Assim, a improdutividade aqui não significa irrelevância ou dispensabilidade; pelo contrário, o magistério público integra o conjunto de atividades que garantem a sustentação do modo de produção capitalista, evidenciando que, em Marx, o critério da produtividade não se confunde com a utilidade social do trabalho, mas com sua inserção nas relações de exploração que alimentam a acumulação.

Santos Neto (2013) salienta que tanto o trabalho produtivo quanto o improdutivo integram a dinâmica global da acumulação, de modo que a docência, mesmo situada fora da produção imediata de mais-valia, permanece inserida na lógica do capital. O autor afirma que “o trabalho docente, mesmo que de forma parcial, sem se constituir num trabalho que gera mais-valor, está condicionado à lógica do capital e também sofre um processo de intensificação” (Santos Neto, 2013, p. 53).

Saviani (1984) acrescenta a esse debate a compreensão de que a especificidade do trabalho docente não se explica apenas pela contraposição produtivo/improdutivo, mas pela sua condição de trabalho não material. Para o autor, a atividade educativa produz um bem cujo consumo ocorre ao mesmo tempo em que é realizado, de modo que não pode ser separado nem estocado como mercadoria. Em suas palavras,

A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato (Saviani, 1984, p. 81).

Com essa formulação, Saviani (1981) sublinha que a docência é um trabalho cuja especificidade está na inseparabilidade entre produção e consumo, característica que a distingue do paradigma industrial e impõe limites à sua plena subsunção à lógica capitalista. Nessa esteira, Moura (2012) assinala que, por não ser material, a inseparabilidade entre produção e consumo confere certo grau de autonomia sobre o conteúdo e a condução do próprio trabalho. Essa autonomia, contudo, é relativa e sofre limites impostos pela lógica capitalista, que orienta currículos para as demandas do mercado e intensifica a produtividade tanto em instituições privadas quanto públicas.

Enguita (1991) discute que o processo de escolarização massiva e a crescente burocratização das instituições de ensino têm reduzido a autonomia dos professores, submetendo-os a formas de controle externo sobre seu trabalho e aproximando-os de outros segmentos assalariados. Essa tendência expressa um processo de proletarização, pelo qual a docência deixa de se configurar como atividade intelectual autônoma e passa a ser regida por prescrições externas que orientam conteúdos, métodos e ritmos de ensino. Como observa o autor:

O docente tem perdido progressivamente a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, pois este já lhe chega previamente estabelecido em forma de disciplinas, horários, programas, normas de avaliação etc. [...] As regulamentações que recaem sobre o docente não concernem somente ao que ensinar, mas também, amiúde, a como ensinar (Enguita, 1991, p. 5).

Assim, o trabalho docente vem se inserindo na lógica da divisão técnica e social do trabalho, o que o aproxima das condições vividas por outros trabalhadores assalariados. Conforme o autor, os professores enfrentam, há muito tempo, uma crise de identidade, manifestada por conflitos em torno de seu *status* social e profissional. Tanto a própria categoria docente quanto a sociedade em geral demonstram dificuldade em chegar a um consenso sobre a imagem social do professor, o que revela a ambivalência da condição docente. O autor distingue, em sua análise, dois polos no mundo do trabalho — os *profissionais* e o *proletariado* — e sustenta que a posição instável e intermediária da docência entre esses extremos explica sua condição ambivalente (Enguita, 1991).

No polo privilegiado, situam-se os grupos profissionais, categorias auto-reguladas que, amparadas por um privilégio monopolista garantido por lei, oferecem determinados bens ou serviços. Médicos, advogados e arquitetos são exemplos paradigmáticos: gozam de ampla autonomia em seu processo de trabalho e, mesmo quando assalariados em organizações públicas ou privadas, preservam significativa margem de poder, renda e prestígio graças à sua força corporativa. Já no polo oposto encontra-se a classe operária em sentido estrito, caracterizada pela dupla privação: da propriedade dos meios de produção e do controle sobre o processo de trabalho.

Para Enguita (1991), o estatuto de uma categoria ocupacional depende de três fatores principais: a possibilidade técnica de fragmentar e mecanizar o trabalho, o interesse das empresas em controlar esse processo (influenciado pelo tamanho do mercado) e a correlação de forças entre empregadores e empregados. Nesse

espectro, o autor identifica as chamadas *semiprofissões* — categorias intermediárias que, embora exijam alta qualificação formal, exercem sua atividade de forma assalariada, negociando continuamente sua autonomia e seu prestígio dentro de estruturas burocráticas. Entre essas *semiprofissões*, o autor situa os docentes.

Partindo da provocação “o professor é um trabalhador?”, Moura (2012) problematiza a condição de classe da docência. Se a definição de trabalhador estiver restrita àquele que produz mercadorias diretamente, o professor não se enquadraria nessa categoria. No entanto, em uma concepção ampliada, que considera trabalhador todo aquele cuja atividade é regulada pela compra e venda da força de trabalho mediante contrato e remuneração, o docente integra a classe trabalhadora. Para o autor, compreender-se como trabalhador é condição fundamental para que o docente assuma um projeto emancipatório, ligado aos interesses da classe trabalhadora.

Paro (2005) amplia a discussão sobre o produto do trabalho pedagógico, propondo que o resultado do processo educativo não se restringe ao ato de aprender em sala de aula, pois envolve a apropriação de saberes que se prolonga para além do momento da produção e, com isso, transforma o estudante. O autor enfatiza o lugar do aluno nesse processo, pois, segundo ele, o educando ocupa simultaneamente as posições de objeto e sujeito:

É próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do aluno. Essa participação se dá na medida em que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação (Paro, 2005, p. 141).

Tardif e Lessard (2005) propõem a concepção da docência como profissão de interações humanas, partindo da ideia de que o trabalho do professor se define pela ação sobre e com outro ser humano, sendo, portanto, essencialmente interativo. Essa característica aproxima a docência de outras atividades profissionais — como a medicina, a enfermagem ou a assistência social, em que o objeto de trabalho é também sujeito —, implicando dimensões afetivas, éticas e comunicativas. Os autores destacam que esse tipo de profissão se torna mais central nas sociedades contemporâneas, em que o setor de serviços se expande e o trabalho industrial perde parte de sua relevância.

Apesar disso, Tardif e Lessard (2005) observam que o imaginário social e a própria pesquisa acadêmica ainda permanecem vinculados ao paradigma do trabalho industrial, no qual a docência aparece em posição secundária. Para os autores, tal visão é insustentável, já que a escola ocupa, há mais de três séculos, um lugar

estruturante na socialização e na formação cultural das sociedades modernas. Ao propor a docência como trabalho interativo, eles deslocam o debate e afirmam que o ensino precisa ser compreendido não como atividade marginal em relação às demais formas laborais, mas como prática essencial na constituição da vida social.

Para os autores, a natureza social do saber docente é decorrente de diferentes razões: primeiro, porque sua legitimidade é sustentada por instâncias sociais mais amplas — universidades, administrações escolares, sindicatos, associações profissionais — que participam de sua definição; segundo, porque é partilhado coletivamente entre professores que, inseridos em uma mesma organização escolar, lidam com condições semelhantes e com um repertório comum de práticas; terceiro, por ser historicamente situado, acompanhando as transformações da cultura e das práticas pedagógicas, e por se constituir ao longo de um processo de socialização profissional que se estende pela carreira docente; e, por fim, porque seus objetos de trabalho são, em si mesmos, sociais, já que ensinar significa agir com outros sujeitos e em função de um projeto de formação.

Dai decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (Tardif; Lessard, 2012, p. 27).

Morales (2006) chama atenção para a relevância dos resultados não intencionais no processo educativo, ressaltando que muitas aprendizagens significativas ocorrem para além dos objetivos formais do ensino. O autor observa que, ao mesmo tempo em que o professor pretende transmitir determinados conteúdos, os alunos podem aprender outras coisas — positivas ou negativas — a partir do modo como o docente se relaciona com eles, de sua postura em sala de aula e até de aspectos não-verbais da interação. Nessa perspectiva, ensina-se não apenas com explicações planejadas, mas também com atitudes, gestos e escolhas cotidianas, de modo que valores, crenças e motivações podem ser incorporados pelos estudantes sem que isso tenha sido explicitamente intencionado.

O autor ilustra esse ponto ao discutir episódios em que os alunos aprendem a desvalorizar determinadas disciplinas, não em função do conteúdo em si, mas pela forma como lhes foi apresentado, revelando que o ensino pode gerar aprendizagens

afetivas negativas, como o desinteresse, a desmotivação ou a baixa autoestima. Destaca, ainda, que os professores se tornam frequentemente modelos de identificação, podendo ser imitados e admirados por seus alunos, o que amplia a influência de sua prática para além dos conteúdos formais. Assim, o que os estudantes aprendem de maneira não intencional pode ter um peso até mais duradouro do que aquilo que é formalmente planejado, uma vez que, como destaca Morales, “o que se ensina sem querer ensinar e o que se aprende sem querer aprender pode ser, e com frequência é, o *mais importante* e o *mais permanente* do processo de ensino-aprendizado” (Morales, 2006, p. 16-17), razão pela qual é fundamental que o professor desenvolva uma consciência crítica sobre essas dimensões implícitas do processo educativo.

A partir dessa caracterização da docência, a próxima seção examina como a educação, tomada como campo de disputa entre projetos formativos distintos, se organiza sob o capitalismo e quais implicações daí decorrem para o trabalho docente.

### 3.4 A EDUCAÇÃO SOB A ÉGIDE DO CAPITALISMO

Segundo Freitas (2004), sob o neoliberalismo, que se consolida a partir dos anos 1970 como resposta da classe dominante à crise do capital, a educação torna-se alvo direto de uma lógica de mercado que subordina suas finalidades ao imperativo da produtividade, da eficiência e da competitividade. As reformas educacionais conduzidas sob essa racionalidade reorganizam o funcionamento das escolas e universidades, reconfigurando o trabalho docente, os currículos e o próprio papel social da educação. A precarização do trabalho, a padronização de conteúdos, o avanço da financeirização e a captura da subjetividade por ideais de autoempreendedorismo e responsabilização individual são alguns dos traços desse cenário.

De acordo com Chanlat (2002), a crise econômica das últimas décadas do século XX impulsionou um movimento de reformas, cujo núcleo foi a substituição do modelo burocrático de administração pública por uma lógica gerencial. Nesse sentido, defendia-se que a gestão estatal deixasse de operar de forma burocrática — considerada lenta, cara e incapaz de atender de modo eficaz às necessidades da população — e passasse a adotar princípios de administração gerencial, o que

representava descentralizar e flexibilizar processos, rompendo com as amarras da burocracia tradicional.

O movimento reformista despertou, na opinião pública, um sentimento de rejeição à burocracia, levando muitos a enxergarem no modelo de gestão empresarial uma alternativa mais adequada para as instituições estatais. Nesse processo, as organizações públicas passaram gradualmente a incorporar a lógica e as práticas do setor privado, com a finalidade de garantir maior rapidez, eficiência e qualidade na prestação dos serviços, adotando uma postura mais próxima da lógica empresarial, voltada tanto para a geração de receitas quanto para o controle rigoroso dos gastos (Ribeiro, Leda, 2016).

De acordo com Paula (2005), esse padrão de administração, de caráter mais empresarial e conhecido como gerencialismo, está vinculado, em seus princípios e práticas, às transformações decorrentes da reestruturação produtiva do pós-fordismo, substituindo a rigidez hierárquica da burocracia por mecanismos de controle mais flexíveis. Segundo Chanlat (2002), o gerencialismo estrutura-se a partir das categorias próprias da gestão empresarial, fundamentando-se em noções como inovação, eficácia, produtividade, desempenho, competência, empreendedorismo, qualidade total, cliente, produto, marketing, excelência e reengenharia. Esses princípios estão imbricados no tecido social, uma vez que as organizações privadas exercem forte influência sobre a sociedade.

Nesse cenário, conforme Paula (2005), tudo passa a ser objeto de gestão: família, relações afetivas, emoções, inteligência, educação, saúde, entre outros aspectos da vida cotidiana. Ribeiro e Leda (2016) apontam que, ao priorizar valores de flexibilidade e inovação, em contraste com os procedimentos rígidos e ultrapassados do modelo burocrático, o gerencialismo cria a exigência de novas competências cognitivas e comportamentais, vistas como indispensáveis para assegurar o êxito nas diferentes dimensões da vida, sobretudo, na esfera profissional.

No Brasil, a reconfiguração do Estado sob a lógica gerencialista ganhou força com a nomeação de Bresser-Pereira para o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Para o ministro, a globalização e a competitividade internacional exigiam redefinições nas funções estatais, estabelecendo três tipos de propriedade (pública estatal, pública não estatal e privada) e a divisão do aparelho estatal em quatro setores: núcleo

estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços (Ribeiro; Leda, 2016).

O setor de serviços não exclusivos, que inclui saúde, educação e cultura, tornou-se foco de debate. Bresser-Pereira defendia a publicização dessas áreas, tomando como exemplo as universidades norte-americanas, que são instituições públicas não estatais, financiadas parcialmente pelo Estado, mas sem vínculo com o serviço público. Essa proposta enfrentou resistência de docentes, técnicos e estudantes, mas, mesmo assim, gradualmente, o Estado foi reduzindo seu financiamento direto, incentivando práticas de cunho privatizante (Lima, 2007). Para Chauí (2003), ao transferir instituições de ensino para o setor de serviços não exclusivos, a educação é submetida à lógica de mercado (guiada por ideais de mérito e competitividade em detrimento da universalidade), esvaziando seu caráter de direito social. A autora aponta que mesmo nos governos do PT, manteve-se a submissão aos marcos regulatórios definidos nos anos 1990.

Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 109) apontam que as medidas legais adotadas constituíram um arcabouço jurídico que foram “o primeiro e decisivo passo para a mercantilização da universidade estatal”. A retração de recursos públicos impulsionou a busca por parcerias e convênios privados, configurando um processo de privatização indireta. Nesse cenário, docentes perdem autonomia ao depender de financiamento privado e as pesquisas aplicadas ganham primazia em relação às básicas e críticas, prejudicando sobretudo as áreas de ciências humanas e sociais. Como aponta Freitas (2018),

Dessa forma, as redes públicas vão sendo colocadas em um “vetor de privatização”, no qual elas podem ser vistas como mais distantes ou mais próximas de seu estágio final de privatização e inserção em um livre mercado educacional. O que alimenta a certeza dos reformadores com este caminho não são os dados científicos de uma eventual “política pública com evidência”, mas a crença de que se o método funciona com as empresas, também funcionará com as escolas (Freitas, 2018, p.34-35).

Diante desse contexto, destacam Ribeiro e Leda (2016), a crescente naturalização da privatização interna nas instituições públicas de ensino conta, em parte, com a adesão de docentes e técnico-administrativos, muitas vezes, sem plena consciência do processo de cooptação ao qual estão sujeitos, atraídos pela promessa de benefícios financeiros e de maior prestígio no mercado acadêmico.

Segundo Freitas (2018), nesse período da década de 1990 o Banco Mundial e o FMI passaram a condicionar investimentos na educação ao cumprimento de políticas de austeridade fiscal e de eficiência administrativa, estabelecendo metas e modelos educacionais globais, o que trouxe consigo a ênfase na avaliação por desempenho, a competição entre instituições e a transferência de responsabilidades do Estado para o setor privado.

Marrach (1996) assinala que um dos aspectos mais evidentes do impacto neoliberal na educação é sua crescente financeirização. A autora elenca três objetivos estratégicos principais da escola para a ideologia neoliberal: o primeiro deles é alinhar a educação escolar às necessidades do mercado de trabalho, garantindo que o setor empresarial tenha interesse na educação, visando a uma força de trabalho qualificada e competitiva tanto no mercado nacional quanto no internacional; o segundo objetivo é fazer da escola um meio de transmissão dos princípios doutrinários da ideologia neoliberal, o que envolve ajustar a estrutura e os conteúdos educacionais para que estejam em consonância com a ideologia dominante; o terceiro é transformar a escola em um mercado para produtos da indústria cultural e da informática.

Hypolito (2011) identifica dois momentos distintos, mas interligados, que se relacionam às políticas neoliberais na educação. O primeiro momento é caracterizado pela implementação de testes padronizados, classificações (*rankings*), políticas de avaliação em larga escala e definição de padrões curriculares nacionais ou regionais. Esse período foi marcado pela ênfase na avaliação e na prestação de contas, visando criar padrões de desempenho e garantir programas de responsabilização (*accountability*) das instituições educacionais. O segundo momento introduziu de forma mais agressiva as parcerias público-privadas e as relações de quase-mercado na gestão e organização escolar. Isso inclui a terceirização de serviços, como limpeza e administração, e a oferta de matrículas por instituições privadas, além da introdução de práticas comerciais na aquisição de materiais e métodos de ensino (Hypolito, 2011).

Freitas (2018) alerta para a complexa dinâmica em que vários mecanismos são utilizados para induzir a privatização da educação. As bases curriculares estabelecem competências e habilidades padronizadas, enquanto os testes avaliam o desempenho das escolas e dos professores, alimentando um sistema de prestação de contas e competição entre as instituições. As escolas que não atingem as metas estabelecidas ficam vulneráveis à privatização. Além disso, órgãos de controle e a mídia

desempenham papéis importantes ao destacar problemas na educação pública e promover modelos de sucesso, muitas vezes, vinculados ao setor privado.

Essa estratégia busca desmoralizar a educação pública ao invés de abordar questões estruturais que afetam a qualidade do ensino público. Em vez de investir em melhorias nas condições de trabalho dos professores e na infraestrutura das escolas públicas, políticas são implementadas para aumentar as exigências e dificultar o cumprimento das metas, levando ao fechamento de mais escolas públicas e sua eventual conversão em instituições terceirizadas ou subsidiadas por *vouchers* (Freitas, 2018).

No governo de Fernando Collor, houve um movimento em direção à privatização de empresas estatais e à modernização, alinhada com a lógica mercantil da economia globalizada, com uma reforma administrativa que visava tornar as instituições mais eficientes e alinhadas com os padrões internacionais. Já no governo de Itamar Franco, houve a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, efetivada através da Lei Nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994. No entanto, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), houve uma mudança de direção na política de educação profissional, conforme delineado na Proposta de Governo de FHC. Esse documento estabeleceu as bases para a política educacional de seu mandato (Ramos, 2014).

Segundo Ramos (2014, p. 46), a implementação do Decreto n. 2.208/97, que estabeleceu diretrizes e bases para a educação profissional, foi um meio de obter consenso em relação à necessidade de se reformar a educação profissional brasileira, prevalecendo “críticas ao custo da formação profissional de nível médio e à suposta elitização deste tipo de ensino, que estariam ocorrendo principalmente em escolas federais”. O Banco Mundial defendia que os recursos deveriam ser direcionados para programas de capacitação de massa, especialmente, para trabalhadores com menor escolaridade, argumentando que, em um país com baixo nível de escolaridade, aqueles que concluem o ensino médio deveriam prosseguir os estudos em vez de ingressar imediatamente no mercado de trabalho.

Como resultado, as escolas técnicas deixaram de oferecer ensino médio profissionalizante e passaram a oferecer cursos técnicos concomitantes ou sequenciais ao ensino médio regular. Essa formação para trabalhadores com baixa escolaridade foi compartilhada pelos Ministérios da Educação e do Trabalho, mas

suas ações permaneceram desarticuladas em relação à educação básica e às políticas de geração de trabalho, emprego e renda (Ramos, 2014).

As transformações que estavam em curso na sociedade brasileira, nos anos 90, especialmente, no que se refere ao mundo do trabalho, geraram debates intensos sobre as relações entre trabalho, qualificação e educação, em particular a formação profissional. O uso de termos como *qualificação, competência e formação profissional* se destacava nos discursos e documentos de diferentes agentes e instituições sociais. Manfredi (1998) relata que esses conceitos eram empregados de forma polissêmica, sendo considerados, por vezes, como sinônimos, embora carreguem significados e intenções diferentes, dependendo das perspectivas teóricas e políticas dos indivíduos e grupos que os utilizam.

A autora enfatiza a importância de demarcar as diferenças existentes nas abordagens dos conceitos em questão, reconhecendo que expressam diferentes interesses, desejos e aspirações dentro da sociedade e que, portanto, expressam projetos sociais e educacionais em disputa. A partir de um levantamento da produção teórica no campo das ciências sociais e humanas, ela identificou que a concepção de qualificação surgiu no contexto do desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60, em que havia uma preocupação em planejar e racionalizar os investimentos estatais em educação escolar (Manfredi, 1998).

Essa concepção foi influenciada pela Teoria do Capital Humano, defendida por economistas americanos como Theodore Schultz e Frederick H. Harbison. De acordo com essa teoria, a instrução e o avanço do conhecimento são vistos como elementos essenciais para a formação do "capital humano", ou seja, a solução para a escassez de pessoas com habilidades-chave necessárias para os setores em processo de modernização. Nesse contexto, a modernização era entendida como a adoção do modelo industrial capitalista e a integração a um padrão de desenvolvimento industrial adotado pelos países capitalistas ocidentais (Manfredi, 1998).

As concepções de qualificação que emergem da teoria do capital humano e do planejamento macrossocial são fundamentadas em abordagens macroeconômicas que privilegiam o desenvolvimento econômico, o crescimento e a diversificação do mercado de trabalho formal e suas relações com os sistemas de educação escolar. Nessas perspectivas, a qualificação é vista como um investimento em capital humano, no qual a educação e o treinamento são considerados meios essenciais para aumentar a produtividade e a competitividade da força de trabalho. A ideia central é

que o desenvolvimento econômico de um país está ligado à qualificação de sua população, pois trabalhadores mais qualificados tendem a contribuir mais efetivamente para o crescimento econômico (Hypólio, 2012).

No contexto macrossocial, essa concepção de qualificação influenciou políticas educacionais voltadas à criação de sistemas de formação profissional alinhados às demandas dos setores mais organizados do capital. No Brasil, isso se reflete na história dos sistemas de formação profissional, que visavam preparar mão de obra especializada para atender às demandas técnicas e organizacionais do mercado de trabalho formal (Alves, 2008).

Segundo Alves (2008), a ideologia da gestão por competência surge como uma resposta às demandas da revolução tecnológica e às mudanças no mundo do trabalho. Nesse contexto, os trabalhadores são solicitados a desenvolver competências específicas que os habilitem a lidar com os desafios trazidos pela inovação tecnológica, pela globalização e pela flexibilização do mercado de trabalho. Essas competências vão além do conhecimento técnico tradicional e incluem habilidades como adaptabilidade, criatividade, comunicação assertiva e capacidade de aprender continuamente.

O “modelo das competências profissionais” é o terreno ideológico a partir do qual se disseminam as noções estruturantes de flexibilidade, transferibilidade, polivalência e empregabilidade que irão determinar o uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho. Este será o novo léxico ideológico que permeará a pedagogia escolar e empresarial imbuída do espírito toyotista (Alves, 2008, p. 79).

Hypolito (2012) denuncia os efeitos de precarização das condições de trabalho decorrentes dessas políticas neoliberais na educação, demonstradas, por exemplo, pelas formas contratuais e pelos planos de carreira, bem como pela intensificação das demandas sobre os professores, a culpabilização pelo desempenho e uma maior burocratização das práticas educacionais.

As formas de controle e regulação que se processam a partir dessas formas gerencialistas de organizar a educação, com base nas parcerias público-privadas, introduzem um volume de novos requisitos que o professorado passa a se sentir responsabilizado e culpado pelo seu desempenho, medido e avaliado desde fora do que acontece no seu espaço de trabalho, impelido a obter mais formação e buscar privadamente alternativas para melhorar seu desempenho, como se isso não fosse responsabilidade do coletivo escolar e do sistema de ensino. Essa culpa gerada por um assédio discursivo que provoca esgotamento emocional e mais controle externo sobre os próprios sentimentos, conduz a formas de precarização emotiva que aguçam e são

aguçadas pela intensificação que se transforma rapidamente em auto-intensificação (Hypolito, 2011, p. 71-72)

Assim, as reformas educacionais neoliberais e gerencialistas influenciam os sujeitos, as escolas e os professores, levando a uma subjetivação que favorece comportamentos de aceitação e conformidade com as políticas educacionais. Ball (2005) analisa que essas reformas alcançam o plano das relações sociais e da constituição subjetiva dos professores por meio de *tecnologias de política* (a saber, mercado, gestão e performatividade), que atuam como instrumentos de reorganização simbólica e material do trabalho docente, redefinindo papéis, funções e até a forma como os sujeitos pensam a si próprios. Nessa lógica, professores deixam de ser reconhecidos prioritariamente por seu compromisso ético com a formação humana e passam a ser concebidos como técnicos e gestores de resultados, inseridos em sistemas de monitoramento, metas e avaliações comparativas.

O autor chama atenção para o fato de que tais mecanismos não apenas controlam o que os docentes fazem, mas também o que podem vir a ser. A performatividade, ao instituir linguagens e práticas que naturalizam a competição, a eficiência e a produtividade como valores centrais, reforma identidades profissionais e produz subjetividades ajustadas a um ambiente de constante vigilância e cobrança. Essa dinâmica coloca em xeque o reconhecimento profissional e desloca o sentido do trabalho docente para a lógica da mensuração e da responsabilização individual. É nesse contexto de pressões e exigências que Ball (2005) descreve a experiência de insegurança ontológica vivida pelos professores:

Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infinidável procura da perfeição” (Ball, 2005, p. 549).

Chanlat (2002) observa que as transformações associadas ao novo modelo de gestão pública repercutem sobre fatores essenciais para a motivação no trabalho dos servidores. Entre os impactos identificados, destacam-se: o aumento da carga de trabalho, decorrente da redução de pessoal e da pressão por resultados; a limitação da autonomia, em razão da forte presença hierárquica e do controle intensificado pelas tecnologias de informação; a fragilização do reconhecimento, acompanhada

pelo discurso recorrente sobre a suposta ineficiência do funcionalismo; e a fragmentação do apoio social, resultante da disseminação de vínculos precários, contratos temporários e terceirizações.

Considerando esse contexto, vale salientar que, apesar da força com que o projeto neoliberal incide sobre a educação, esse campo não se restringe à lógica utilitarista de mercado. A Educação Profissional e Tecnológica é um exemplo de espaço e possibilidade de resistência, no qual coexistem concepções voltadas à adaptação da força de trabalho às demandas do capital e propostas que reivindicam a formação integral como horizonte. Nesse cenário, os Institutos Federais representam de forma mais evidente essa perspectiva contra-hegemônica, ainda que atravessados por contradições. É sobre essas disputas que nos deteremos a seguir.

### **3.4.1 A educação profissional e tecnológica como campo de disputas**

Segundo Saviani (2007), nas sociedades primitivas, trabalho e educação se confundiam no próprio ato de produção da existência: aprendia-se a trabalhar trabalhando. No entanto, com o surgimento da sociedade de classes, a educação também se dividiu, diferenciando-se entre aquela destinada à classe dominante e à classe dominada. Assim, o autor relaciona o processo de institucionalização da educação ao aprofundamento da divisão do trabalho:

Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

De acordo com a Teoria da Dualidade Estrutural, formulada por Baudelot e Establet (2014), na sociedade capitalista, a educação reproduz a divisão de classes. Assim, a escola cumpriria o papel de aparelho ideológico do Estado, difundindo a ideologia das classes dominantes e fortalecendo superestruturas que perpetuam seu domínio. Desse modo, à escola caberia apenas instrumentalizar os filhos do proletariado para o trabalho manual, conforme a demanda do mercado, enquanto prepara os filhos da elite para assumir cargos de comando, que exigem trabalho intelectual (Snyders, 2005).

Pereira, Melo e Santos (2019) apontam que a relação dicotômica entre Mundo do Trabalho e Mercado de Trabalho, presente nas discussões sobre o Ensino Médio

e nas políticas a ele relacionadas, são um exemplo dessa dualidade. No entanto, os autores chamam atenção para a necessidade de problematizar tal dicotomia e a perspectiva determinista da função da escola. Nesse sentido, Gramsci (1978) oferece um contraponto importante. Para ele, a educação não é um reflexo mecânico da estrutura social, já que estas mantêm entre si uma relação dialética. Com base no autor, Kuenzer e Grabowsk (2016) afirmam:

Na sociedade capitalista, o princípio educativo expressa as contradições entre capital e trabalho, que originam projetos educativos em permanente disputa, cuja objetivação, sempre parcial, depende da correlação de forças decorrente das relações sociais e produtivas em cada regime de acumulação (Kuenzer; Grabowsk, 2016, p. 24).

Frigotto e Ciavatta (2012) corroboram essa perspectiva ao salientar que a relação entre trabalho e educação é uma via de mão dupla. Para os autores, o trabalho, tomado como princípio educativo, abre possibilidades de uma formação omnilateral, orientada para o desenvolvimento integral do ser humano. No entanto, sob as exigências do capital, tende a ser reduzido à preparação de mão de obra adaptada às formas de exploração, voltada para a disciplina e para o adestramento em funções úteis à produção. Analisar essa relação implica considerar as condições concretas em que ela se realiza, seus objetivos e a quem se destinam os produtos e conhecimentos gerados. Desse modo, a escola pode contribuir tanto para a redução quanto para a manutenção ou o aprofundamento das desigualdades sociais.

Kuenzer (2007) denomina de dualidade estrutural a divisão do sistema educacional para atender às diferentes classes sociais, preparando a maioria para funções operacionais e subordinadas, e uma elite para funções de gestão e intelectual. Conforme a autora, a manifestação dessa dualidade transforma-se radicalmente com a transição do regime de acumulação rígida (fordista) para o regime de acumulação flexível (pós-fordista).

No regime de acumulação rígida, caracterizado pela produção em massa e por uma rígida divisão técnica do trabalho taylorista/fordista, a dualidade era explícita, ou “assumida”. As trajetórias educativas eram claramente separadas: para a classe trabalhadora, destinava-se uma educação profissionalizante especializada e precoce, visando ao disciplinamento para funções operacionais fragmentadas; para a burguesia e a pequena burguesia, o caminho era o ensino médio propedêutico (geral), que garantia o acesso ao ensino superior e às posições de comando e desenvolvimento (Kuenzer; Grabowsk, 2016).

Com o advento do regime de acumulação flexível, surge um novo discurso hegemônico do capital, que propaga a negação da dualidade estrutural, argumentando que a superação da rigidez exigiria um novo tipo de trabalhador: flexível, polivalente e capaz de aprender constantemente. A partir dessa lógica, defende-se a substituição da formação especializada por uma formação geral ampliada para todos, supostamente capaz de restaurar a unidade entre teoria e prática e de permitir que o indivíduo se adapte a múltiplas ocupações ao longo da vida (Kuenzer; Grabowsk, 2016).

Como afirmam Kuenzer e Grabowsk (2016), essa aparente superação esconde uma nova e mais perversa manifestação da dualidade, que pode ser entendida como uma “dualidade negada” ou “invertida”. Na prática, a expansão da educação geral para a classe trabalhadora ocorreu de forma precária, por meio de cursos de baixa qualidade que em nada se equivalem à educação de excelência destinada às classes dominantes. Dessa forma, por trás do discurso da flexibilidade, o verdadeiro objetivo é um novo disciplinamento da força de trabalho, que visa a formar subjetividades flexíveis, ou seja, preparar psicologicamente os indivíduos para aceitar a precarização, o desemprego estrutural, a intensificação do trabalho e a perda de direitos como fenômenos naturais de um mundo dinâmico.

Moura (2012) afirma que a proposta de um Ensino Médio Integrado, orientado pela formação omnilateral, enfrenta entraves de diferentes ordens. Entre eles, destaca a oposição direta do capital e de seus representantes, como o Sistema “S”, que defendem uma formação restrita às demandas imediatas do mercado de trabalho; a ambiguidade das políticas do governo federal, que ora evocam a formação integral, ora financiam iniciativas afinadas com os interesses empresariais, como o Pronatec; e a ausência de um sistema nacional de educação que assegure diretrizes consistentes, o que fragiliza a coordenação das ações nas esferas estaduais e municipais.

Soma-se a isso o fato de que grande parte da classe trabalhadora, historicamente excluída de uma educação de qualidade, acaba por aceitar soluções parciais, enquanto a própria academia apresenta críticas divergentes ao projeto de integração entre ensino médio e educação profissional. Moura (2012) ressalta que é nesse terreno de disputas que se insere o trabalho docente:

É nesses espaços de contradições e disputas políticas em torno a distintas concepções de formação humana que atua o professor da educação em geral e, particularmente, do ensino médio e da educação profissional. É nesses

espaços que se forja a sua concepção de sociedade, de ser humano e de educação. São esses espaços que dão concretude à natureza do trabalho (Moura, 2012, p. 32).

Lombardi (2011, p. 348) aponta que a educação sempre esteve imersa nas lutas de classes, o que confere à escola o papel contraditório de simultaneamente reproduzir e tensionar a ordem social vigente. O autor recorre à imagem do pêndulo para ilustrar o desenvolvimento da educação capitalista como um processo de disputa entre burguesia e proletariado, que assume diferentes características, conforme os contextos históricos e as formas sociais articuladas na teia de relações e divisões do trabalho.

No entanto, Moura (2012, p. 31) alerta que esse pêndulo “inclina-se para o tipo de formação que interessa às necessidades imediatas do capital”. É por essa razão que Mészáros (2005, p. 27) defende ser necessário “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Assim, uma educação para além do capital só pode se efetivar em articulação com a luta por uma transformação radical do modelo econômico e político hegemônico.

Fazendo uma crítica ao processo de captura da educação em geral pela lógica empresarial neoliberal, mais especificamente no universo da educação universitária, Maia (2022, p. 11-12) afirma que:

A lógica neoliberal colonizou e modificou radicalmente não só as universidades e demais espaços acadêmicos, mas também a própria experiência de formação. Obviamente, essa captura do processo educativo pela lógica empresarial não se restringe às universidades, visto que está subsumida a um movimento muito mais amplo, que engloba a formação técnica e pedagógica de um modo geral. [...] Esse imperativo empresarial se expressa no contexto universitário por meio da cobrança, interna e externa, de um ritmo intenso de produtividade, inovação e flexibilidade; alcance de metas irrealizáveis; prazos reduzidos e estipulados de forma mecânica; excesso de burocracia; naturalização da exaustão dos estudantes... (p. 11-12).

Ao consolidar uma lógica de mercantilização da educação, o neoliberalismo reforça a dualidade histórica presente na formação escolar. Como apontam Mota, Araújo e Santos (2018), essa divisão se intensifica à medida que a educação profissional é reduzida a uma formação estritamente técnica, desprovida de um caráter crítico e emancipatório, concepção alinhada ao capital, que aprofunda a segmentação social, relegando à classe trabalhadora um ensino instrumental,

enquanto a elite tem acesso a uma formação humanista e científica (Mota; Araújo; Santos, 2018).

Moura (2012) dialoga com Marx, Engels e Gramsci para discutir a concepção de formação omnilateral e a proposta da escola unitária. Ele enfatiza que essas concepções, embora apresentem um horizonte de transformação social, não encontram espaço pleno de materialização na sociedade capitalista contemporânea. O autor ressalta que, enquanto a escola unitária gramsciana e a formação omnilateral marxiana apontam para um modelo de educação voltado ao desenvolvimento integral dos indivíduos, a realidade educacional brasileira ainda opera dentro das limitações estruturais impostas pelo sistema vigente.

Nesse sentido, Moura (2012) defende que o Ensino Médio Integrado (EMI) pode representar um avanço na direção de uma formação mais abrangente, ao buscar articular a educação geral com a formação técnica sem reduzi-la à mera adaptação às exigências do mercado de trabalho. Conforme destaca o autor, “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Moura, 2012, p. 30).

Ainda conforme o autor, os professores, embora inseridos na lógica assalariada e submetidos às demandas do capital, realizam um trabalho intelectual que possibilita certo grau de autonomia e resistência às lógicas precarizantes. No entanto, as transformações no regime de acumulação capitalista, especialmente com a reestruturação produtiva e a intensificação da financeirização da economia, fragmentam e precarizam a classe trabalhadora, atingindo diretamente os docentes. O autor enfatiza que

o professor é ao mesmo tempo objeto e sujeito de formação: objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto [...] pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade (Moura, 2012, p. 42).

No contexto dos IFs, essas disputas ideológicas têm impacto direto na forma como os professores significam seu trabalho. Numa pesquisa sobre as significações que os professores do Instituto Federal do Piauí (IFPI) produzem acerca da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), um dos principais achados de Costa (2019, p. 119) foi a coexistência de duas perspectivas formativas nos IFs: uma orientada para a imediatez da inserção no mercado de trabalho e outra que busca um ensino mais abrangente e crítico. O autor afirma: “as significações que estes profissionais vêm

produzindo acerca da EPT no IFPI vão de uma formação essencialmente tecnicista a uma proposta de formação integral, com atributos de formação humanista". Esse resultado exemplifica a disputa entre uma educação que atende aos interesses do capital e uma formação voltada para a emancipação dos trabalhadores, evidenciando as contradições do projeto pedagógico dos Institutos Federais.

Para Moura (2012), o avanço do ideário neoliberal na educação impacta diretamente a estrutura e os objetivos dos Institutos Federais (IFs), que, apesar de se proporem a oferecer uma formação integrada e omnilateral, enfrentam constantes pressões para adaptar seus currículos às exigências do mercado. Assim, os IFs se tornam um espaço de disputa, onde, por um lado, há uma proposta de ensino que busca integrar teoria e prática, e por outro, a imposição de políticas educacionais que reforçam uma perspectiva tecnicista, desarticulada da formação crítica. Nesse contexto, é fundamental resgatar a proposta de uma educação que não esteja submetida unicamente às demandas do mercado, mas que possibilite aos trabalhadores compreenderem as relações de poder que estruturam o mundo do trabalho.

Como afirmam Mota, Araújo e Santos (2018), essa perspectiva demanda uma luta contra-hegemônica, capaz de superar a visão fragmentada do ensino e propor uma formação que articule teoria, prática e consciência política. "Ao se fornecer uma educação que integre o trabalho intelectual ao trabalho manual para a classe trabalhadora, permite-se que o homem incorpore a dimensão científica, histórica e social à sua atividade técnica específica, descortinando a face estranhada do trabalho" (Mota; Araújo; Santos, 2018, p. 357). Tal proposta implica um modelo educacional que vá além da lógica utilitarista e instrumental imposta pelo neoliberalismo, garantindo aos trabalhadores o direito à apropriação do conhecimento em sua totalidade.

A partir dessas considerações, o próximo capítulo volta-se à relação entre trabalho e saúde. Busca-se analisar de que modo as condições objetivas de trabalho e as vivências subjetivas se entrelaçam, produzindo, ao mesmo tempo, sofrimento e potenciais de criação, numa dinâmica que revela a centralidade do trabalho na constituição da experiência humana.

#### 4 TRABALHO E SAÚDE: ENTRE OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE

Safatle, Silva Junior e Dunker (2018) argumentam que cada época histórica pode ser descrita a partir das patologias que ela faz circular. Os autores apontam que as sociedades são sistemas produtores e administradores de patologias, uma vez que toda forma de restrição, coerção e internalização normativa é, necessariamente, produtora de sofrimento. Contudo, nem toda coerção gera patologia, assim como nem todo sofrimento pode ser imediatamente traduzido como patológico. Os sofrimentos patológicos são justamente aqueles submetidos a uma forma bastante singular de gestão, pois a categoria *patologia* carrega em si, de modo indissociável, tanto modalidades de intervenção clínica quanto horizontes de valores. Os autores sustentam que

devemos nos perguntar se as orientações que guiam perspectivas hegemônicas de intervenção clínica são neutras em relação a valores. Se elas não são neutras, então é o caso de se indagar se a gênese de tais valores não exigiria uma perspectiva ampliada de análise, na qual modalidades de orientação clínica fossem compreendidas no interior de sistemas de influências compostos por discursos de forte teor normativo advindos de campos exteriores às práticas terapêuticas, como a cultura, a moral, a estética, a política e, principalmente, a racionalidade econômica (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2018, p. 22).

Portanto, conforme apontam os autores, as questões clínicas não podem ser tratadas como problemas autônomos, sendo necessário situá-las no contexto de um sistema mais amplo de circulação de valores que abrange diversas esferas da vida social. Ao recusar uma visão naturalista das patologias, propõem a perspectiva do “nominalismo dinâmico”, que comprehende que os nomes (as categorias) que damos às coisas não são meros reflexos da realidade, mas formam a nossa percepção dela. Assim, quando a sociedade (e a clínica) cria uma nova categoria, ela não está apenas descrevendo um conjunto de sintomas, mas criando um novo modo de existência, uma nova identidade possível. Dessa forma, a gestão das patologias fundamenta-se numa dimensão maior de reprodução social de afetos. Sendo assim, “se reconhecer como portador de uma patologia é indissociável do ato de se reconhecer em uma identidade social com clara força performativa” (Safatle; Silva Junior; Dunker, 2018, p. 17).

Com essa análise, os autores aproximam o debate sobre a estrutura do sofrimento psíquico à discussão dos processos de produção de identidade social, porque, ao ser traduzido em patologia, o sofrimento se transforma em uma forma de

partilha de identidades, com seus regimes específicos de compreensão dos afetos e expectativas sobre seus efeitos. Desse modo, é possível afirmar que as patologias funcionam como vetores dos processos de socialização. Socializamos os sujeitos, entre outras formas, ao fazê-los internalizar modos de inscrever seus sofrimentos em quadros clínicos socialmente reconhecidos e legitimados.

Ao traduzirem experiências de sofrimento em patologias específicas, as sociedades delimitam o que pode ser reconhecido como legítimo e aquilo que deve ser considerado desvio. Desse modo, as patologias funcionam como ferramentas de gestão social, pois organizam os limites do aceitável e instauram formas de identidade social que os sujeitos internalizam. Assim, afirmam Safatle, Silva Junior e Dunker (2018, p. 21), “as categorias clínicas utilizadas para descrever patologias próprias a sofrimentos psíquicos são necessariamente patologias sociais”. Desse modo, falar em patologias sociais é fazer uma crítica aos mecanismos de naturalização das categorias clínicas, desvelando que os diagnósticos e as classificações participam de mecanismos sociais de disciplina e normatização.

Se Safatle, Silva Junior e Dunker (2018) oferecem ferramentas para compreender como as patologias são construídas e geridas socialmente, Han (2015) explica por que certas doenças, como a depressão e a síndrome de *burnout*, tornam-se predominantes no século XXI. Para ele, saímos da “sociedade disciplinar” foucaultiana, fundada no interdito e na obediência, para a “sociedade do desempenho”, regida pelo imperativo da produtividade e pela figura do empreendedor de si. Nesse arranjo, a coerção já não se impõe de fora, mas é internalizada como autoexploração, culpabilização pela insuficiência. O autor argumenta que:

sob o ponto de vista da produtividade, essa mudança de paradigma indica uma continuidade, e não uma ruptura, pois, a partir de determinado ponto da produtividade, a técnica disciplinar ou o esquema negativo da proibição se choca rapidamente com seus limites. Para elevar a produtividade, o paradigma da disciplina é substituído pelo paradigma do desempenho ou pelo esquema positivo do poder, pois a positividade do poder é bem mais eficiente que a negatividade do dever. Assim, o inconsciente social do dever troca de registro para o do poder (Han, 2015, p. 49).

Observa-se, portanto, que o registro do poder é bem mais eficiente que o do dever, uma vez que o sujeito se encontra aparentemente livre de uma instância externa dominadora ou exploratória, que o obriga a trabalhar. No entanto, Han (2015) alerta que essa dinâmica se organiza em torno de uma liberdade coercitiva, significando que o sujeito, ao internalizar tais valores, não se sente mais submisso a

um outro, mas a si mesmo. Além de mais eficiente, o paradigma do desempenho é também mais insidioso, por promover um sentimento de liberdade, o que se exprime, por exemplo, na “forma como gerimos nosso tempo, o ritmo acelerado que impomos a nós mesmos, a pressão constante por produtividade em forma de autocobrança, bem como as novas formas de sofrimento que experienciamos” (Maia, 2022, p. 10).

O resultado são patologias do excesso, não da falta: sofrimentos psíquicos que emergem da exigência contínua de otimização e disponibilidade total. Nessa esteira, Volich (2000) analisa que as novas formas de organização do trabalho produziram patologias específicas, relacionadas à sobrecarga:

No momento em que o triunfo da robotização, da informática, da automação, deveria trazer a emancipação dos homens em relação ao trabalho, é o contrário que observamos. Lá onde as tarefas de manutenção deveriam ter diminuído, onde, segundo o que nos anunciam há pouco tempo, o trabalho desapareceria, tudo passaria a ser feito pelas máquinas, o que vemos, na realidade, é uma explosão de patologias de sobrecarga (Volich, 2000, p. 159).

É essa explosão de sobrecarga que Han (2015) denomina como *sociedade do cansaço*. Nesse horizonte, depressão e *burnout* são compreendidas como manifestações patológicas que expressam o colapso de um ideal de performance.

Partindo da compreensão de que os efeitos do trabalho sobre a saúde mental são sempre singulares, mas inseparáveis das condições materiais e das relações sociais que estruturam a produção, reconhecemos que as práticas de cuidado em saúde também se organizam dentro dessas mesmas relações. Com base em Marx e Lukács, Souza e Mendonça (2017) concebem o cuidado como uma forma particular da *práxis* social, ou seja, assim como outras formas de agir no mundo, a atividade humana de cuidar integra de um processo histórico que liga nossa sobrevivência e desenvolvimento às formas como produzimos a vida.

Nessa perspectiva, a saúde mental no trabalho não pode ser compreendida por um viés individualizante, mas como expressão de um processo histórico que subordina o trabalho, e também o cuidado, à lógica da mercantilização. Sendo assim, torna-se necessário situar o adoecimento como parte das contradições do modo de produção vigente. Esse “convívio conflituoso com a lógica capitalista”, conforme discutido por Souza e Mendonça (2017, p. 550), faz com que mesmo atividades voltadas à preservação e promoção da vida se insiram em cadeias produtivas que transformam necessidades humanas em valor de troca.

Essa vinculação entre o cuidado e a lógica mercantil pode ser observada na própria forma como os dados sobre saúde mental no trabalho são apresentados para a população. Por exemplo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2022) divulgou que cerca de 12 bilhões de dias de trabalho são perdidos anualmente em decorrência de quadros de depressão e ansiedade, gerando um custo estimado de um trilhão de dólares à economia mundial (Vieira; Biondini, 2023). Tanto a OIT quanto a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhecem a relação entre condições de trabalho e adoecimento, mas o recorte que predomina na circulação desses dados na mídia tende a traduzir o problema em perdas econômicas e custos para as empresas, expressando uma racionalidade que subordina a saúde à produtividade, em vez de afirmá-la como direito e condição de vida digna.

Como explicam Souza e Mendonça (2017), o processo de subsunção do trabalho ao trabalho abstrato no capitalismo transforma todas as atividades humanas, inclusive a *práxis* do cuidado, em mercadorias. É essa base material que sustenta a profissionalização do cuidado no contexto capitalista, inserindo as ocupações da saúde na divisão social e na especialização do trabalho. Nesse contexto, profissionais tornam-se mediadores da conversão do cuidado em valor de troca, atuando como produtores de mais-valia, na medida em que a diferença entre o valor gerado e o valor de sua força de trabalho é apropriada pelo capital. O ato de cuidar, assim como os sujeitos envolvidos, é reificado.

Essa dinâmica, contudo, não elimina a dimensão humanizadora do cuidado. Ao longo da história, agentes dessa prática desenvolveram saberes e técnicas que ampliaram a capacidade de atender às necessidades de saúde, ainda que tais avanços coexistam de forma contraditória com a ordem capitalista. Trata-se de um movimento dialético: o aperfeiçoamento técnico e científico foi apropriado pelo capital, que submeteu seu potencial humanizador à lógica da valorização (Souza; Mendonça, 2017).

Daí emerge a dualidade que marca o cuidado no capitalismo: mantém-se, simultaneamente, como atividade concreta voltada à produção de valores de uso e como atividade abstrata produtora de valor de troca. A forma atual do cuidado, subordinada ao capital, entra em conflito com sua essência humanizadora, entendida como a intervenção sobre a saúde enquanto dimensão constitutiva do ser social (Souza; Mendonça, 2017).

Seligmann-Silva (2011) adverte para a necessidade de compreender a saúde relacionada ao trabalho como questão de ordem ética e política. Para a autora, reduzir o problema a um enfoque higienista, voltado apenas à identificação de riscos físicos ou biológicos, obscurece as dimensões mais profundas do sofrimento, que envolvem a subjetividade, a dignidade e a própria existência dos trabalhadores. Nesse sentido, a precarização do trabalho não se limita a produzir desgaste físico, mas se manifesta como um processo de desumanização, no qual “a exaustão obscurece a consciência, abrindo caminho à alienação” (Seligmann-Silva, 2011, p. 16).

A precarização, entendida como fenômeno multiforme, compromete simultaneamente as condições contratuais, os vínculos interpessoais e inter-hierárquicos, o ambiente de trabalho e as formas de gestão, gerando efeitos interligados sobre os direitos, a saúde e a vida mental dos trabalhadores (Seligmann-Silva, 2011). Essa análise converge com a contradição apontada por Souza e Mendonça (2017), ao discutir o cuidado no capitalismo: em ambos os casos, o que está em jogo é a perda de uma racionalidade humanizadora do trabalho e sua subordinação a uma lógica produtivista que esvazia os laços coletivos e fragiliza a autonomia dos sujeitos.

Entre os efeitos mais visíveis desse processo está a intensificação do trabalho, associada ao aumento da produtividade. Dejours (2000) assinala que essa aceleração impõe aos ritmos laborais desconsidera as variações naturais do corpo humano, ignorando aspectos anatômicos, fisiológicos e cognitivos. O resultado é o desgaste precoce dos trabalhadores, tanto físico quanto mental, diante de exigências que ultrapassam seus limites adaptativos. Para manter o desempenho esperado, muitos acabam sobrecregando seu corpo e sua mente, o que os torna mais vulneráveis ao adoecimento.

Essa realidade se expressa de forma concreta nos dados referentes aos afastamentos por saúde no serviço público federal. No caso do IFPE, dados do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), referentes ao ano de 2024, revelam que os transtornos mentais e comportamentais (CID F) foram responsáveis por 34% dos afastamentos, configurando-se como o principal grupo de causas. Em seguida, aparecem as doenças do sistema osteomuscular e do tecido conjuntivo (CID M) e as doenças do aparelho respiratório (CID J), ambas com 11% dos afastamentos. Quando se considera o tempo total de afastamento, observa-se que os CIDs do grupo F responderam por 48% dos dias de licença, seguidos pelas

neoplasias (CID C), com 20%, e pelo grupo CID M, com 14% (SIASS-IFPE, 2024). Esses números não autorizam inferências causais diretas, mas, pela recorrência e duração, sugerem o peso dos fatores laborais e institucionais na saúde mental dos servidores.

Diante desse quadro, a Psicodinâmica do Trabalho (PDT), abordagem desenvolvida por Christophe Dejours, a partir da década de 1980, oferece um repertório conceitual para compreender a relação entre organização do trabalho e saúde. Com raízes na Psicopatologia do Trabalho, campo que desde meados do século XX buscava identificar doenças mentais ligadas ao labor, a PDT desloca o foco de uma abordagem centrada na descrição de patologias para a análise de como os trabalhadores, diante das pressões organizacionais, constroem estratégias individuais e coletivas para resistir ao sofrimento e reelaborá-lo, transformando-o em força mobilizadora capaz de produzir mudanças (Mendes, 2007).

Sendo assim, o objeto de estudo da PDT é a relação entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação — modos pelos quais os trabalhadores atribuem sentido às suas experiências e constroem formas de pensar, sentir e agir diante das exigências laborais. Da dinâmica dessa relação, emergem categorias fundamentais como sofrimento e prazer, reconhecimento, estratégias defensivas, inteligência prática e cooperação. Assim, a PDT é uma teoria que articula dimensões objetivas e subjetivas, individuais e coletivas, patológicas e criadoras, analisando como os sujeitos se engajam, resistem, cooperam e produzem saúde no e pelo trabalho (Mendes, 2007). É a partir desse referencial que, na seção seguinte, analisamos tanto os efeitos adoecedores quanto a potência criadora e subjetivante do trabalho.

#### 4.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO PARA PENSAR A RELAÇÃO HOMEM-TRABALHO

A Psicodinâmica do Trabalho (PDT) busca compreender as formas de sofrimento e as patologias mentais associadas à atividade laboral, além das condições em que o trabalho se torna fonte de prazer, podendo contribuir para a construção da saúde. Para Dejours (1996), o prazer no trabalho deriva da capacidade da atividade laboral de propiciar a constituição e a afirmação da identidade do sujeito, mediante o exercício da criatividade, a experiência da cooperação e do reconhecimento. Mendes

(2007, p. 51) afirma que, quando o trabalho funciona como uma fonte de prazer, isso “permite que o trabalhador se torne sujeito da ação, criador de estratégias, e com essas possa dominar o seu trabalho e não ser dominado por ele”.

Já o sofrimento possui uma característica contraditória, podendo se desdobrar em duas direções. Mendes (2007) chama a atenção de que o sofrimento pode ser objetificado e instrumentalizado pela organização do trabalho como recurso de intensificação produtiva. Neste viés, as estratégias defensivas individuais mobilizadas para gerir o mal-estar — como a autoaceleração ou o perfeccionismo — são cooptadas pela racionalidade gerencial, que convertem o sofrimento em ferramenta útil a ser explorada em nome do desempenho. Assim, na busca paradoxal de evitar a dor psíquica, o trabalhador se engaja em um ciclo de autoexploração que culmina no desgaste da sua saúde mental e física.

A esse respeito, Safatle, Junior e Dunker (2020, p. 5) argumentam que o neoliberalismo é um modelo socioeconômico, mas um “gestor” do sofrimento psíquico, no sentido tanto de quem *gera* como de quem *gerencia*. Assim, diferente dos liberais clássicos que consideravam o sofrimento um obstáculo que atrapalhava a produção, “a forma de vida neoliberal descobriu que se pode extraír mais produção e mais gozo do próprio sofrimento”.

Por outro lado, e aqui reside o cerne da dialética dejouriana, o sofrimento pode operar como catalisador da capacidade de ação e transformação coletivas. Quando elaborado coletivamente — por meio da verbalização, da escuta e da análise crítica no seio do coletivo de trabalho —, o sofrimento ultrapassa a condição de experiência particular e tende a se converter em recurso de compreensão da realidade laboral. Nesse processo, assume o papel de diagnóstico vivo da organização, permitindo aos trabalhadores reconhecer contradições e desenvolver estratégias de resistência. Assim, o sofrimento deixa de ser apenas um fator de vulnerabilidade e se transforma em mediação crítica para a ação emancipatória, favorecendo a reapropriação do trabalho como atividade constituinte da subjetividade e do coletivo (Mendes, 2007).

Guérin *et al.* (2001) afirmam que a atividade de trabalho envolve duas dimensões. A primeira é socioeconômica e decorre da inserção do trabalho no contexto mais amplo da organização social e econômica da produção. É social, pois se concretiza na produção de bens e serviços por meio da ação coordenada de diferentes trabalhadores; e é econômica, na medida em que visa gerar valor dentro de condições específicas de concorrência, qualidade, normatização e mercado. A

segunda dimensão, de ordem singular, refere-se às estratégias individuais utilizadas para realizar a tarefa, a trajetória de vida e a experiência profissional, o sentido atribuído ao trabalho, os conhecimentos específicos acumulados, a forma particular de manejear ferramentas, ou seja, do modo operatório segundo o jeito de trabalhar de cada pessoa, bem como a organização do espaço. São condições que, embora definidas pela tarefa, são objeto de gestão e apropriação individual. Sendo assim, o resultado do trabalho possui, simultaneamente, o caráter de obra pessoal, de produção coletiva e de bem ou serviço socialmente reconhecido e dotado de valor econômico (Guérin *et al.*, 2001).

Um dos principais aportes da Psicodinâmica do Trabalho é a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real. O primeiro diz respeito às normas, procedimentos e instruções formais sobre como determinada tarefa deve ser realizada. O segundo, no entanto, refere-se à atividade efetivamente realizada pelos trabalhadores no enfrentamento da realidade concreta, com seus imprevistos, lacunas, falhas de equipamento, incoerências organizacionais e pressões interpessoais. Para Dejours (2010, p. 18), “trabalhar é vencer a disparidade entre o prescrito e o efetivo”, ou seja, é nesse hiato que o sujeito se vê convocado a agir com inteligência, criatividade e sensibilidade, ultrapassando as exigências formais para alcançar um resultado aceitável.

Assim, o percurso entre o trabalho prescrito e o trabalho real precisa ser inventado e recriado pelos sujeitos que trabalham. Nessa perspectiva, trabalhar requer desenvolver habilidades ao longo da própria prática para dar conta das situações que escapam à simples execução de normas e procedimentos, pois as situações concretas estão sempre sujeitas a imprevistos. Esse é o chamado *real do trabalho*, entendido como aquilo que se manifesta ao trabalhador pela sua resistência ao domínio técnico, ao conhecimento, ao saber-fazer e à maestria. O real impõe resistência e, ao fazê-lo, provoca sentimento de impotência, frustração, irritação ou decepção, ou seja, o real aparece na forma de fracasso, sendo sua vivência uma experiência eminentemente afetiva (Dejours, 2010).

É nesse confronto que o sofrimento aparece como uma experiência inaugural; não como necessariamente patológico, mas como expressão da relação entre o sujeito e o mundo do trabalho. Nas palavras de Montalvão (2021, p. 155), “o sofrimento também é o que mobiliza o sujeito a buscar uma solução para superar o real do trabalho que lhe afronta”. Assim, é tanto uma resposta à resistência do real quanto o

motor para a ação subjetiva sobre ele. Ainda que essa mobilização subjetiva permaneça invisível, ela é fundamental para a qualidade do trabalho realizado. O sujeito adiciona algo que não está previsto nas normas, uma margem de invenção que só ele pode criar. Esse gesto criador, no entanto, cobra seu preço: implica riscos, dúvidas, exposição ao erro. É justamente nesse espaço de incerteza e invenção que se instala a dialética entre prazer e sofrimento. A saúde mental no trabalho dependerá, em grande parte, da forma como essa tensão é vivida e do reconhecimento que o trabalhador recebe por sua contribuição invisível, mas essencial, ao funcionamento da organização.

A sala de aula expõe o hiato entre trabalho prescrito e trabalho real, ao exigir dos professores um constante exercício de reinvenção e ajustes. Um exemplo dessa realidade é apresentado por Assunção e Oliveira (2009), que apontam que a intensificação do trabalho docente, tanto qualitativa (transformações da atividade sem o suporte necessário, padronização de procedimentos, interrupções constantes por demandas externas à aula), quanto quantitativa (aumento do volume de tarefas, mais turmas e alunos por sala, redução/fragmentação de efetivos e acúmulo burocrático) leva o professor a precisar fazer ajustes emergenciais no decorrer da aula, sem tempo para planejar, em detrimento daquilo que sua experiência julga pedagogicamente necessário. Conforme as autoras, trabalhando sob urgência, o docente passa a priorizar o que garante controle mínimo da turma e resposta aos dispositivos regulatórios, que provocam a sensação de trabalho inacabado e culpa por não atender às próprias normas de qualidade, mesmo quando a causa é organizacional e não individual.

Esse modo operatório sob urgência aparece nos dados epidemiológicos e ergonômicos reunidos pelas autoras, que associam a intensificação à hipersolicitação corporal e vocal (uso intensivo da voz para sobrepor ruído ambiental, modulações vocais frequentes), com prevalências elevadas de sintomas e quadros de disfonia em redes públicas. A sobrecarga e a pressão temporal se vinculam a maior risco de transtornos mentais (ansiedade, depressão, *burnout*), licenças por motivos psíquicos e sinais de cansaço crônico, sono de má qualidade e retração do lazer. As autoras destacam que

o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em

segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (Assunção; Oliveira, 2009, p. 367)

Assim, a intensificação degrada a qualidade do trabalho escolar ao forçar escolhas contínuas sobre o que fazer e o que abandonar diante de turmas superlotadas, carência de recursos e efetivos enxutos. As evidências reunidas por Assunção e Oliveira (2009) permitem às autoras concluir que é a forma como a escola organiza e controla o trabalho — e não características individuais — que explica o tipo de adoecimento que se desenvolve entre professores.

Ao afirmar que o trabalho convoca o sujeito a ultrapassar o prescrito, a PDT também resgata a centralidade do corpo como mediador dessa experiência. Para Dejours (2010), é sempre o corpo que responde primeiro aos desafios impostos pela realidade. Mesmo nas atividades consideradas predominantemente intelectuais, é o corpo que sente, se afeta, reage e investe energia para resolver um problema. O trabalho, nesse sentido, não é dissociado da corporeidade; ele envolve gestos, habilidades sensíveis, destrezas manuais, movimentos e uma atenção fina às nuances materiais da tarefa.

Essa perspectiva se opõe à separação tradicional entre trabalho manual e trabalho intelectual, profundamente enraizada na divisão social do trabalho nas sociedades capitalistas. Herold Junior (2009) argumenta que, historicamente, o corpo foi associado ao esforço físico do trabalho manual, enquanto o trabalho intelectual era visto como uma atividade descolada da materialidade. No entanto, com as transformações produtivas ocorridas, a partir da década de 1970, essa cisão começa a ser desafiada. O avanço das tecnologias da informação e da comunicação exige novas formas de interação entre corpo e inteligência, revelando que toda atividade de trabalho mobiliza, em maior ou menor grau, aspectos sensíveis, afetivos e corporais.

A “inteligência do corpo”, como denomina Dejours (2010), é construída na relação do sujeito com o mundo. Envolve familiaridade com as ferramentas, com os materiais, com os ritmos da produção — uma sabedoria prática que só pode ser adquirida pela experiência. O operário que domina a máquina não o faz apenas por conhecer seu funcionamento técnico, mas porque desenvolveu, ao longo do tempo, uma sensibilidade que transforma a máquina em extensão de si.

Ao tempo que adquiro essa intimidade com a máquina, também descubro em mim novas habilidades, novos saber-fazer, novos registros de sensibilidade.

[...] Ao tornar-me mais hábil em meu trabalho, transformo-me a mim, enriqueço-me, talvez consiga mesmo realizar-me (Dejours, 2010, p. 22).

Essa ampliação da sensibilidade e da subjetividade por meio do engajamento corporal no trabalho é aprofundada por autores como Böhle e Milkau, que propõem a ideia de “atividade subjetivante”. Para eles, o corpo que age no mundo não é apenas um corpo biológico, mas um “segundo corpo”: aquele que se apropria do mundo por meio da experiência afetiva. Inspirando-se em Michel Henry, os autores introduzem o conceito de “corporeidade”, ou seja, o mundo é vivido por meio da corporeidade, e é no corpo que se constroem os gestos, as expressões, os movimentos e os afetos que constituem a subjetividade do trabalhador.

Nessa perspectiva, o corpo não é apenas um instrumento do trabalho, mas o próprio lugar da experiência subjetiva. Ele participa da criação, da invenção e da transformação de si e do mundo. Ao incorporar os objetos, ferramentas e demandas da atividade, o trabalhador transforma não só a realidade externa, mas também sua interioridade. É nesse processo que se atualiza a potência subjetivante do trabalho, quando ele é fonte de sofrimento e uma via possível de realização, de ampliação de si e de construção de sentido (Dejours, 2010).

## 5 METODOLOGIA

### 5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Considerando os objetivos da pesquisa, escolhemos como abordagem metodológica a qualitativa. Segundo Gil (2017), a pesquisa qualitativa se concentra em compreender fenômenos sociais complexos a partir da perspectiva dos participantes, buscando capturar a riqueza e a profundidade das experiências humanas. Trata-se de uma abordagem essencialmente descritiva e interpretativa.

A pesquisa qualitativa reconhece a subjetividade dos participantes e a importância do contexto social, cultural e histórico na construção de significados. Ela valoriza as vozes e as experiências dos sujeitos, buscando entender como eles interpretam e dão sentido ao mundo ao seu redor. Para isso, emprega uma variedade de técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observação participante, análise de documentos e grupos focais. Essas técnicas são flexíveis e adaptáveis, permitindo uma abordagem ampla e contextualizada da pesquisa (Rhoden; Zancan, 2020).

De acordo com Gil (2017), a pesquisa qualitativa segue um processo iterativo e indutivo, no qual a análise e a interpretação dos dados ocorrem de forma contínua. Os pesquisadores estão abertos a descobertas inesperadas e são guiados pela teoria fundamentada nos dados. O autor enfatiza a importância da reflexividade e da ética na pesquisa qualitativa. Os pesquisadores devem estar conscientes de suas próprias posições, preconceitos e influências, além de respeitar os direitos e a privacidade dos participantes.

### 5.2 CAMPO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, que tem como missão:

Promover a educação profissional, científica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com base no princípio da indissociabilidade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com uma prática cidadã e inclusiva, de modo a contribuir para a formação integral do ser humano e o desenvolvimento sustentável da sociedade (IFPE, 2024).

A origem do IFPE remonta ao ano de 1909, com a criação da Escola de Artífices do estado. Em 1999, juntamente com outras escolas técnicas federais, a Escola de

Artífices de Pernambuco foi integrada ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Essa integração fez parte de um processo de reorganização do sistema de ensino técnico e tecnológico no Brasil (PDI, 2022).

A migração do CEFET-PE para o IFPE ocorreu, em 2008, como parte de uma reestruturação mais ampla da educação profissional e tecnológica, no Brasil, que visava fortalecer e expandir a rede federal de instituições de ensino técnico e tecnológico. Essa reestruturação foi impulsionada pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, unificando os antigos CEFETs, as Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e outras instituições de ensino técnico (PDI, 2022).

Os Institutos Federais possuem um modelo institucional inovador em termos de proposta político-pedagógica. Um dos seus fundamentos é a organização pedagógica verticalizada, que permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e possibilita trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. Outra característica é a estrutura multicampi e a definição do território de abrangência das ações, que afirmam os valores de desenvolvimento sustentável e inclusão social e o compromisso de intervenção dessas instituições em suas respectivas regiões (Brasil, 2008).

“Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal”, declara Pacheco (2015, p. 12). Ao longo dos seus 16 anos de existência, o IFPE evoluiu e expandiu-se, incorporando escolas agrotécnicas federais, inaugurando novos *campi* e consolidando-se como uma instituição de referência em educação profissional e tecnológica.

O IFPE possui atualmente 16 *campi* distribuídos em diferentes localidades do estado, uma rede de Educação a Distância (EaD), formada por 17 polos e uma Reitoria. Para a pesquisa, foram selecionados três campi com representatividade nas três grandes regiões do estado: Recife (Região Metropolitana), Vitória de Santo Antão (Zona da Mata) e Afogados da Ingazeira (Sertão). A escolha desses *campi* resultou de um recorte necessário diante da extensão da instituição e do tempo disponível para a pesquisa, compondo a amostragem de forma a abarcar diferentes realidades institucionais e socioeconômicas da Rede Federal.

Considerando que a implantação e a consolidação dos Institutos Federais ocorreram dentro de um contexto político específico, marcado por políticas públicas voltadas à interiorização da educação profissional e tecnológica e ao desenvolvimento regional (Silva; Mourão; Araújo, 2022), as dinâmicas sociopolíticas locais foram um critério adotado na seleção. Embora essas dinâmicas se façam presentes em todos os *campi* do IFPE, os três selecionados exemplificam diferentes processos históricos e institucionais que impactam o trabalho docente.

Os IFs foram constituídos a partir da reconfiguração de antigas Escolas Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais, o que gerou diferentes processos de adaptação institucional e de mudança para a nova institucionalidade. Esse histórico contribui para a configuração das relações de poder dentro dos *campi* e para a organização do trabalho docente. A partir dessa perspectiva, compreendemos que as estruturas hierárquicas e as dinâmicas institucionais são construídas e mantidas de diferentes formas, impactando o cotidiano dos docentes.

O *Campus Recife* possui um perfil fortemente voltado para áreas industriais e tecnológicas, sendo historicamente ligado à formação técnica em setores como engenharia, eletrônica e edificações. Como antiga sede do CEFET-PE, sua transição para Instituto Federal trouxe desafios institucionais na incorporação da nova política educacional, com repercussões nas práticas administrativas e acadêmicas, além das dinâmicas de gestão e organização do trabalho docente. É um *campus* historicamente muito politizado e que passou por uma grande expansão na oferta de cursos, tornando-se um dos maiores *campi* da Rede Federal no Brasil (IFPE, 2025).

O *Campus Vitória de Santo Antão* tem sua origem na Escola Agrotécnica Federal, o que influencia a configuração de seus cursos e práticas pedagógicas. Sua vocação agropecuária se reflete na oferta de cursos voltados para o desenvolvimento rural e agrícola, além da integração com políticas regionais voltadas ao setor. A adaptação à nova institucionalidade também representou mudanças na organização do trabalho docente e nas demandas por pesquisa e extensão.

O *Campus Afogados da Ingazeira*, localizado no Sertão do Pajeú, ilustra o impacto das políticas de interiorização dos IFs. Criado já no contexto da expansão da Rede Federal, sua estrutura organizacional foi desenhada, desde o início dentro da lógica da nova institucionalidade, o que permite observar como essas diretrizes foram aplicadas sem o legado de práticas institucionais anteriores. Além disso, a realidade

socioeconômica da região semiárida impõe desafios específicos à atuação docente, com uma forte demanda por projetos de extensão e pesquisa voltados ao desenvolvimento regional e à sustentabilidade.

A seleção desses *campi*, portanto, considera a diversidade regional e também os diferentes processos históricos e institucionais que repercutem no trabalho docente nos IFs. Considerar esses fatores pode enriquecer as análises sobre a atribuição de significado ao trabalho dos docentes em diferentes contextos institucionais e contribuir para uma compreensão mais ampla da realidade dos Institutos Federais.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes deste estudo foram docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) dos *campi* Recife, Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira. A escolha dos sujeitos da pesquisa esteve alinhada com o objeto de estudo do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (Profept), bem como, com o objetivo geral da pesquisa de analisar o significado do trabalho, especialmente, considerando o propósito fundamental da EPT de preparar os estudantes para ingressar no mundo do trabalho.

Como profissionais que atuam diretamente na área da Educação Profissional e Tecnológica, os docentes da EPT têm uma perspectiva privilegiada sobre a intersecção entre educação e trabalho. Eles próprios são trabalhadores que enfrentam desafios, demandas e expectativas em seu ambiente de trabalho, o que pode influenciar profundamente sua atribuição de significados ao trabalho, assim como impactar sua prática profissional.

Conduzir a pesquisa com docentes de diferentes *campi* é uma estratégia que visa alcançar realidades diversas e obter uma compreensão abrangente e contextualizada sobre a relação entre os professores e o trabalho em um contexto institucional multicampi. Os participantes podem ter experiências diversas em relação ao seu trabalho, dependendo das características específicas de cada unidade, como localização geográfica, infraestrutura, recursos disponíveis, entre outros. Capturar essa diversidade de experiências e percepções pode enriquecer a análise dos dados, resultando em uma compreensão mais detalhada do fenômeno estudado, além de contribuir para que as conclusões da pesquisa sejam relevantes e aplicáveis em uma variedade de contextos.

Segundo Gil (2017), em pesquisas qualitativas, o tamanho da amostra não é determinado por critérios estatísticos como na pesquisa quantitativa, em que se busca representatividade estatística da população. Em vez disso, na pesquisa qualitativa, o objetivo é explorar em profundidade as percepções e experiências dos participantes. Por essa razão, o tamanho da amostra é geralmente determinado pelo conceito de "saturação de dados", que consiste em continuar coletando dados até que não surjam novas informações ou até que a compreensão do fenômeno em estudo se torne rica e abrangente o suficiente.

Sendo assim, de acordo com Patias e Hohendorff (2019), a definição do número de participantes ou de entrevistas deve ser considerado um balizador, dada à complexidade de estabelecê-lo a priori. Os autores enfatizam que o real número de participantes será verificado durante a execução da pesquisa. Com isso, realizamos uma entrevista com uma amostra de 4 professores por *campus*, totalizando 12 pessoas.

## 5.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 5.4.1 Técnicas de coleta de dados

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumentos: questionário sociodemográfico, entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental. De acordo com Gil (2017), na coleta de dados em pesquisas qualitativas, os questionários sociodemográficos são uma ferramenta importante para obter informações sobre o perfil dos participantes, como idade, gênero, nível educacional, renda, entre outros aspectos relevantes. Trata-se de um instrumento útil para caracterizar a amostra estudada e para identificar possíveis relações entre variáveis socioeconômicas e os fenômenos investigados na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com 12 docentes da EPT (sendo 4 do *campus* Recife, 4 do *campus* Vitória de Santo Antão e 4 do *campus* Afogados da Ingazeira). Na pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada desempenha um papel fundamental na coleta de dados, permitindo uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados. Essa técnica permite que os pesquisadores explorem as experiências, percepções e opiniões dos participantes

sobre um determinado assunto, o que é especialmente útil quando se busca compreender a complexidade e a subjetividade dos fenômenos sociais.

Ao contrário das entrevistas estruturadas, que seguem um roteiro fixo de perguntas, as entrevistas semiestruturadas oferecem flexibilidade aos pesquisadores e aos participantes, permitindo que os pesquisadores adaptem as perguntas de acordo com as respostas dos participantes. Portanto, novas questões podem surgir durante a entrevista, possibilitando uma exploração mais profunda dos temas em discussão (De Castro; De Oliveira, 2022).

A natureza aberta e flexível da entrevista semiestruturada permite que os participantes forneçam informações em seus próprios termos e contextualizem suas respostas dentro de seus contextos sociais, culturais e históricos. Isso ajuda os pesquisadores a compreenderem melhor o significado e a relevância dos dados coletados (De Castro; De Oliveira, 2022).

Os questionários e as entrevistas foram realizados de forma remota, utilizando a plataforma *Google Meet*. A seleção dos participantes para a entrevista foi realizada por meio de convites, com base na manifestação voluntária de interesse em participar da pesquisa. Os dados coletados ficarão sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do CNS/CONEP.

#### **5.4.2 Análise e interpretação dos dados**

Para a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo, uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada para analisar o conteúdo de dados textuais, como documentos, entrevistas, discursos, entre outros. Essa técnica é especialmente útil para extrair significados, identificar categorias e temas emergentes nos dados.

Segundo Bardin (2011, p. 38), a análise de conteúdo se dá através de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e tem como objetivo a inferência de conhecimentos. As etapas principais desse método, conforme descrito pela autora, são a pré-análise, a exploração do material, o tratamento e a interpretação dos resultados e a inferência.

Na fase da pré-análise, o pesquisador define o objetivo da análise, seleciona o material a ser analisado e estabelece as unidades de registro e análise. É também o momento de familiarização com o material e a formulação de hipóteses iniciais (Bardin, 2011).

Na fase da exploração do material, o pesquisador examina o material de forma aberta e exploratória, identificando categorias ou temas emergentes sem impor uma estrutura predefinida. Essa etapa envolve a leitura atenta, anotações e marcação de trechos relevantes (Bardin, 2011).

Na fase do tratamento dos resultados, o pesquisador organiza os dados, agrupando-os, de acordo com as categorias ou temas identificados. Pode-se utilizar técnicas como tabelas, gráficos ou sistemas de codificação para organizar as informações de maneira clara e sistemática (Bardin, 2011).

Na fase de interpretação dos resultados, os dados agrupados serão analisados e interpretados, no intuito de entender os padrões, relações e significados subjacentes ao conteúdo. Isso pode envolver a identificação de tendências, a análise de relações de causa e efeito e a interpretação dos resultados à luz do contexto mais amplo da pesquisa (Bardin, 2011).

Na fase de inferência e interpretação, o pesquisador fará inferências e interpretações com base nos resultados da análise, buscando responder às questões de pesquisa e validar as hipóteses formuladas na pré-análise. Essa etapa pode envolver a elaboração de conclusões e a discussão de implicações teóricas e práticas dos achados (Bardin, 2011).

Para facilitar a visualização de como cada parte da pesquisa foi planejada e organizada, ao longo do processo investigativo e em alinhamento com os objetivos propostos, apresentamos o Quadro 5 que sintetiza seu delineamento metodológico, destacando os métodos de coleta e análise de dados adotados:

Quadro 5 - Síntese da pesquisa

| ETAPA DA PESQUISA | PROCEDIMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES | OBJETIVO   | PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS            |
|-------------------|---------------------------------------|--|---|
| Fase exploratória | Pesquisa bibliográfica                | Conhecer o estado atual do conhecimento sobre o tema da pesquisa         | Análise de Conteúdo                         |
|                   | Pesquisa documental                   | Identificar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente no IFPE | Revisão bibliográfica e análise de conteúdo |

| ETAPA DA PESQUISA      | PROCEDIMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES | OBJETIVO  | PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS |
|------------------------|---------------------------------------|---|----------------------------------|
| Fase de aprofundamento | Questionário                          | Levantar o perfil socioeconômico dos docentes e suas percepções iniciais sobre trabalho | Análise de Conteúdo              |
|                        | Entrevista                            | Analizar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da EPT                   |                                  |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Com o desenvolvimento de cada uma das etapas especificadas, no Quadro 5, foi possível chegar aos achados condizentes com os objetivos da pesquisa, que foram delineados no capítulo a seguir.

## 6 ANÁLISE DE RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados empíricos da pesquisa, organizados em duas partes: a análise documental e a análise das entrevistas. A primeira parte responde ao objetivo específico de analisar os marcos legais e institucionais que regulam o trabalho docente, enquanto a segunda atende ao objetivo específico de identificar e analisar os significados do trabalho para docentes da EPT.

A análise documental constitui-se um resultado empírico fundamental desta pesquisa, por permitir extrair, de forma sistemática e crítica, as determinações objetivas que estruturam a atividade docente na EPT, revelando os discursos, os valores e as prescrições institucionais que enquadram o trabalho educativo. Esses achados fornecem o contexto normativo indispensável para interpretar as percepções subjetivas dos docentes, articulando-se dialeticamente com os dados das entrevistas. Dessa forma, a apresentação conjunta dessas duas dimensões – a objetiva (documental) e a subjetiva (entrevistas) – possibilita uma compreensão mais abrangente do fenômeno estudado, enriquecendo a análise e atendendo ao desenho metodológico proposto.

### 6.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa documental é um método que se baseia na análise de documentos originais que ainda não passaram por um tratamento analítico prévio, ou seja, materiais que não foram sistematizados ou interpretados anteriormente. Essa abordagem de investigação demanda do pesquisador a capacidade de selecionar, tratar e interpretar criticamente as informações contidas nessas fontes, contextualizando-as e atribuindo-lhes significado de acordo com seus objetivos de estudo. Assim sendo, o tipo de documento a ser utilizado depende do problema de pesquisa e do objeto de estudo. Kripka, Scheller e Bonotto (2015) orientam que o investigador deve construir um *corpus* documental representativo, a fim de examinar os materiais que melhor contribuam para responder às suas questões.

Conforme Flick (2009), os documentos devem ser entendidos como meios de comunicação intencionais, produzidos com determinados propósitos e destinados a um público. Assim, é necessário considerar quem os produziu, com qual finalidade,

para quem foram dirigidos e em que contexto foram elaborados. O autor chama a atenção de que as perguntas que o pesquisador dirige aos documentos são tão importantes quanto os próprios materiais, pois é por meio delas que se atribui sentido e se constrói a análise.

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental visa produzir novos conhecimentos e ampliar a compreensão de fenômenos, podendo ser aplicada em diversas áreas do saber. Seu propósito é permitir que o pesquisador “mergulhe” no campo de estudo por meio dos documentos, captando nuances e perspectivas ali contidas. Os autores destacam, ainda, que o uso de documentos em pesquisa “permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 2).

Nesta pesquisa, a análise documental constituiu a estratégia de investigação adotada para a coleta e seleção dos materiais, enquanto a análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), foi o método utilizado para o tratamento e a interpretação desses documentos. Dessa forma, a primeira definiu o campo empírico das fontes, e a segunda ofereceu os procedimentos necessários para decompor, categorizar e analisar os sentidos presentes nos textos legais e institucionais. Com isso, o *corpus* documental tornou-se base para a compreensão das determinações objetivas que estruturam o trabalho docente na EPT.

Sendo assim, a seleção dos documentos foi guiada pelo critério de pertinência aos objetivos da pesquisa, priorizando aqueles capazes de oferecer subsídios para compreender tanto o enquadramento legal mais amplo quanto a sua operacionalização no âmbito institucional. A constituição do *corpus* buscou, portanto, articular duas dimensões: no plano macro, a legislação federal estruturante da carreira do Magistério Público Federal, com destaque para a Lei nº 11.784/2008, que institui a carreira EBTT, e para a Lei nº 12.772/2012, que a consolida e estabelece sua configuração atual; e, no plano micro, os documentos normativos e estratégicos do IFPE, responsáveis pela implementação das diretrizes nacionais no cotidiano da instituição. O Quadro 6 sintetiza os documentos selecionados:

Quadro 6 - Documentos selecionados para a análise documental

| CATEGORIA | DOCUMENTO              | FINALIDADE  |
|-----------|------------------------|---|
|           | Lei nº 11.784, de 2008 | Institui a Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). |

| CATEGORIA           | DOCUMENTO  | FINALIDADE  |
|---------------------|--|---|
| Legislação nacional | Lei nº 12.772, de 2012                                 | Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, consolidando a carreira EBTT. |
| Normativas do IFPE  | Resolução nº 08/2020-CONSUP-IFPE                       | Dispõe sobre a Normatização do Trabalho Docente do IFPE   |
|                     | Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026 | Define as metas, estratégias e diretrizes gerais para o desenvolvimento institucional no período 2022-2026      |
|                     | Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)              | Orienta as ações de gestão de pessoas, formação e desenvolvimento profissional dos servidores do IFPE.          |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A seguir, apresentamos brevemente cada documento que compõe o *corpus* da pesquisa. Iniciamos pelas legislações (11.784/2008 e 12.772/2012) e, na sequência, passamos às normativas do IFPE (Res. 08/2020, PDI 2022–2026 e PDP).

### 6.1.1 Contribuições das Leis 11.784/2008 e 12.772/2012

A Lei nº 11.784/2008 tem caráter “guarda-chuva”, ou seja, em um único ato normativo reestrutura diversas carreiras, institui gratificações e regras de avaliação e revoga normas anteriores. No que interessa a esta pesquisa, a Seção XVI estrutura o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no âmbito das Instituições Federais de Ensino (art. 105); transpõe e enquadra, mediante opção, os docentes da antiga carreira de 1º e 2º Graus para a nova EBTT, transformando os cargos em Professor do EBTT e resguardando a continuidade de direitos (arts. 108 e 109); cria cargos de Professor Titular do EBTT para provimento gradual e redistribuição entre as instituições (art. 110); estabelece a estrutura remuneratória composta por vencimento básico e Retribuição por Titulação (arts. 114 a 117); define atribuições gerais do cargo e, à época, estabelece regimes de trabalho de 20h, 40h e dedicação exclusiva (arts. 111 e 112); disciplina o desenvolvimento na carreira por titulação e desempenho acadêmico (art. 120); e aplica os efeitos aos aposentados e pensionistas (arts. 119 e 121). Diversos desses dispositivos foram

posteriormente revogados e/ou reestruturados pela Lei nº 12.772/2012, que consolidou a carreira EBTT.

A Lei nº 12.772/2012 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, reestruturando de forma integrada as carreiras de Magistério Superior e de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). Em linhas gerais, seus capítulos tratam: da estrutura das carreiras — cargos, classes e níveis, requisitos de ingresso e equivalências entre a carreira anterior e a nova organização; dos regimes de trabalho (20 horas, 40 horas e dedicação exclusiva) e das atribuições docentes no ensino, pesquisa, extensão e gestão acadêmica; da remuneração, fixando a composição baseada em vencimento básico e retribuição por titulação (RT) e alinhando tabelas; do desenvolvimento na carreira, estabelecendo progressão e promoção com interstícios e avaliação de desempenho; do enquadramento e das regras de transição para ativos, aposentados e pensionistas, inclusive correlações de classes e posições; e de disposições transitórias e finais, com revogações e ajustes em normas anteriores. Para o EBTT, a lei consolida a atuação em múltiplos níveis de ensino, alinha o desenho da carreira ao Magistério Superior e incorpora o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) como componente remuneratório específico da carreira.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58) afirmam que, na pesquisa qualitativa, “também é possível utilizar documentos e análise de documentos como estratégias complementares a outros métodos”. Sendo assim, a análise das legislações foi conduzida em duas fases complementares. Inicialmente, realizou-se a leitura direta do texto legal, examinando os dispositivos que estruturaram a carreira EBTT, como apresentado acima. Posteriormente, para contextualizar historicamente e interpretar esses documentos, complementou-se a análise com uma revisão bibliográfica narrativa. Foram selecionados cinco artigos científicos que discutiam a implementação e os impactos da estrutura da carreira EBTT, utilizando como critérios de seleção a pertinência temática e o recorte temporal recente (publicações entre 2014 e 2024), conforme detalhado no Quadro 7 abaixo:

Quadro 7 - Publicações sobre carreira EBTT

| AUTORES        | ANO DE PUBLICAÇÃO | TÍTULO DO ARTIGO  |
|----------------|-------------------|---|
| Brito e Caldas | 2016              | A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais |

| AUTORES                            | ANO DE PUBLICAÇÃO | TÍTULO DO ARTIGO  |
|------------------------------------|-------------------|---|
| Barbosa e Neta                     | 2018              | As mudanças na carreira docente e o desenvolvimento profissional nos Institutos Federais: avanços e retrocessos |
| Amorim Júnior, Schlindwein e Matos | 2018              | O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana                             |
| Machado, Ferreira e Cesar          | 2021              | Desafios de Professores da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Brasil                                      |
| Santos e Freitas                   | 2024              | O professor EBTT: institucionalidade ornitorríntica? Frentes de lutas nos giros de um caleidoscópio             |

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Com base nessas referências, passamos à apresentação dos achados de cada estudo, que contribuem para a compreensão da carreira e subsidiam a análise empírica desenvolvida nesta dissertação.

A partir de uma pesquisa bibliográfica, Brito e Caldas (2016) traçam um panorama histórico da carreira EBTT em diálogo com a reforma da Educação Profissional, reconstituindo o nexo entre as antigas instituições (Escolas Técnicas/CEFETs) e a criação dos Institutos Federais pela Lei nº 11.892/2008. Segundo os autores, ao criar os IFs, a Lei 11.892/2008 unificou antigas instituições e estabeleceu que os *campi* ofertassem também cursos superiores (licenciaturas e tecnológicos). Isso ampliou a atuação docente para múltiplos níveis dentro da mesma organização.

Nesse cenário, manter duas carreiras distintas sob o mesmo teto (Magistério de 1º e 2º Graus e Magistério Superior) virou uma incongruência prática e de gestão, além de alimentar uma “crise de identidade” docente (Britos; Caldas, 2016, p. 91). Como resposta institucional, registram os autores, “a saída mais viável foi transformar a carreira anterior [...] em professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico” (Brito; Caldas, 2016, p. 88), capaz de lecionar da educação básica ao superior tecnológico e, por isso, com regramento aproximado ao MS quanto a regime de trabalho e distribuição de carga horária. Essa engenharia foi iniciada pela Lei 11.784/2008, que institui a carreira EBTT, e consolidada pela Lei 12.772/2012, que estrutura classes e estabelece equivalências, alinhando a carreira à nova institucionalidade inaugurada pelos IFs (Brito; Caldas, 2016).

Os autores concluem que a criação dos IFs e a instituição da carreira EBTT atingiram o objetivo de equiparação estrutural e remuneratória com o Magistério

Superior (MS). Segundo eles, essa equiparação estimulou um movimento de qualificação acadêmica entre os docentes, com crescimento da busca por elevação de titulação após a reestruturação das carreiras. Para os autores, os planos de carreira funcionam como indutores de desempenho e qualificação, devendo, por isso, ser acompanhados por uma gestão efetiva dos instrumentos de desenvolvimento (progressões, promoções, aceleração de promoções e RSC). Brito e Caldas (2016) relatam, ainda, que a expansão da Rede Federal trouxe renovação e ampliação dos quadros por meio de concursos para docentes e técnico-administrativos, com efeitos positivos sobre a efetividade e a qualidade da oferta educacional pública.

Com base em pesquisa documental e bibliográfica de orientação histórico-dialética, Barbosa e Neta (2018) também analisam as mudanças da carreira docente após a criação e a expansão dos IF. Em consonância com Brito e Caldas (2016), as autoras identificam como avanços importantes, decorrentes da nova institucionalidade inaugurada pelos IF, a equiparação entre as carreiras EBTT e MS no que diz respeito ao desenho da carreira e à composição remuneratória; o estímulo à qualificação e a existência de estruturas que fomentam pesquisa e extensão. No entanto, situam a transitividade do docente por diferentes níveis e modalidades — característica própria da EBTT, cuja docência abarca da educação básica à superior tecnológica — como um tensionamento da carreira, associado a dificuldades práticas, como a necessidade de múltiplos saberes, sobretudo, entre bacharéis/tecnólogos sem formação pedagógica. Assim, Barbosa e Neta (2018) apontam que a instituição da carreira EBTT representou avanços, mas também retrocessos aos professores, pois possibilita trajetórias de ascensão e produção acadêmica, mas também complexifica o trabalho, potencializando sobrecargas e evidenciando lacunas formativas.

Amorim Júnior, Schlindwein e Matos (2018) analisam o trabalho do professor EBTT a partir do Regulamento da Atividade Docente (RAD) do IFRO, relacionando-o ao marco legal dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) e às normativas específicas da carreira EBTT. O documento, ao listar as atividades docentes e normatizar a carga horária destinada a cada uma delas, evidencia a polivalência que se exige do docente. Ao mesmo tempo, revela um modelo de regulação que incorpora elementos gerenciais, com metas, indicadores e responsabilização, deslocando o foco para a produtividade e reduzindo o tempo necessário para que o professor elabore sua prática e lhe atribua sentido. Para os autores, o RAD expressa

um desequilíbrio no dimensionamento entre a demanda estabelecida e a capacidade humana de entrega do trabalho que o permita ter uma vida emocionalmente saudável, estabelecendo uma relação duradoura com sua subjetividade (Amorim Júnior; Schlindwein; Matos, 2018, p. 229).

Ao prever 83 atividades distribuídas entre ensino, pesquisa, extensão, orientação, capacitação e gestão, o regulamento cria uma imagem de controle e racionalização que, na prática, não dá conta da variabilidade real do trabalho docente. Os autores apontam que isso produz um cenário de sobrecarga e de elasticidade das funções, no qual o professor é instado a se adaptar constantemente, assumindo múltiplos papéis que extrapolam a docência e fragilizam a fronteira entre vida profissional e pessoal (Amorim Júnior; Schlindwein; Matos, 2018).

No entanto, Amorim Júnior, Schlindwein e Matos (2018) reconhecem que a matriz da carreira EBTT, articulando ensino, pesquisa e extensão, preserva a possibilidade de realização e reconhecimento, ainda que essa dimensão seja tensionada quando subsumida à lógica da eficiência. A contradição, portanto, está em que as exigências institucionais, ancoradas na racionalidade do capital, coexistem com dimensões de valorização ligadas à criação de conhecimento, à intervenção social e ao reconhecimento do trabalho bem feito.

A partir de um estudo dos marcos legais da carreira EBTT desde a reestruturação da EPT, em 2008, e da aplicação de questionários a acadêmicos de seis turmas de um programa de licenciatura para bacharéis e duas de pós-graduação. Machado, Ferreira e Cesar (2021) analisam os desafios que se apresentam aos professores da RFEPCT. Os resultados dessa análise revelam um cenário de expansão da Rede Federal: entre 2009 e 2018, o quadro de docentes cresceu expressivos 345%, sendo majoritariamente composto por professores em regime de tempo integral (96%). Paralelo a essa expansão, constatou-se um aumento no nível de qualificação, com um percentual de mestres e doutores maior do que o exigido por lei para o ensino superior.

Contudo, a pesquisa identificou, a partir dos questionários aplicados aos professores, que esses avanços esbarram em desafios práticos. A principal dificuldade relatada foi a necessidade constante de adaptação para lecionar, muitas vezes, no mesmo dia, para públicos muito diferentes (desde a educação básica e a formação de jovens e adultos até a pós-graduação), exigindo uma transição de linguagem, postura e profundidade. Esse desafio é agravado por uma disparidade regional na qualificação, mais concentrada nas regiões Sul e Sudeste, e pelo

sub aproveitamento do potencial de pesquisa de muitos docentes em *campi* afastados. Esse resultado converge com o que Barbosa e Neta (2018) identificam como tensionamento decorrente da verticalização do ensino nos IFs. O estudo conclui que, embora as políticas de expansão tenham criado uma massa de docentes altamente qualificados, o trabalho pedagógico na RFPCT vem sendo pautado por preceitos de mercado, como produtividade, eficiência, racionalidade técnico-metodológica, o que se desdobra em exigências de flexibilidade, polivalência e dinamismo (Machado; Ferreira; Cesar, 2021).

Santos e Freitas (2024) analisam a implantação dos IFs e da carreira do Professor do EBTT em seu contexto histórico, com o objetivo de problematizar a complexidade do trabalho docente. Por meio de uma revisão integrativa da literatura, os autores identificam que os IFs assumiram um papel de destaque no sistema educacional ao implementar um modelo verticalizado de atuação, ancorado no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e configurado na criação da carreira EBTT. Contudo, argumentam que esse modelo, apresentado como inovação pedagógica, se alinha às demandas neoliberais de flexibilização e intensificação do trabalho, interpretando o EBTT “a partir de um espectro que pode oscilar entre os polos da inovação-precarização, e cujo trânsito entre ambos se perfaz por um/a professor/a ainda em processo de constituição identitária” (Santos e Freitas, 2024, p. 4).

Após essa contextualização da carreira EBTT a partir da legislação e da produção acadêmica recente, passamos à análise das normativas internas do IFPE, responsáveis por operacionalizar essas diretrizes no âmbito institucional.

### **6.1.2 Normativas do IFPE**

#### **6.1.2.1 Resolução nº08/2020 – CONSUP/IFPE**

A Resolução nº 08/2020 – CONSUP/IFPE é o ato que regulamenta, no âmbito do IFPE, a organização do trabalho dos(as) docentes da carreira EBTT, em consonância com a Lei nº 12.772/2012, a Lei nº 11.892/2008, o art. 67 da LDB e a Portaria SETEC/MEC nº 17/2016. Essa Resolução define o escopo do que compõe o trabalho docente, normatiza a carga horária semanal por regime de trabalho e estabelece procedimentos de planejamento, acompanhamento e controle das

atividades (IFPE, 2020). Estrutura-se em dez capítulos e anexos: (i) disposições gerais e fundamentos legais; (ii) agrupamento de docentes em seis grupos (I a VI), combinando ensino, pesquisa/inovação, extensão e atividades administrativo-pedagógicas/gestão; (iii) atividades de ensino, com distinção entre aula (hora-relógio) e apoio ao ensino; (iv–v) pesquisa e inovação e extensão, com critérios de institucionalização/cadastramento e comprovação; (vi) estudo, planejamento e avaliação como tempo de manutenção didático-pedagógica; (vii) atividades administrativo-pedagógicas (cargos/funções, comissões, representações); (viii–ix) Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD), com fluxos de aprovação/homologação; (x) disposições finais. Os anexos trazem: (a) teto semanal por atividade (apoio ao ensino, pesquisa, extensão e gestão); (b) modelos de PIT e RAD; (c) fluxograma de tramitação (IFPE, 2020).

Em linhas gerais, a norma: classifica o(a) docente por grupo para fins de distribuição de aulas; fixa mínimos e máximos de aulas em hora-relógio, com regra de 1 hora de preparação para cada hora de aula e possibilidade de registro de horas de apoio; prevê conversão de hora-aula em hora-relógio e, quando atendida a RAP e demais condições, redução da carga mínima para docentes em tempo integral; define que a carga remanescente, após o ensino, será complementada por pesquisa, extensão e/ou atividades administrativo-pedagógicas até completar 20h/40h; exige PIT semestral (entrega até 15 dias úteis após o início do período letivo) e RAD semestral (entrega até 10 dias corridos após o início do semestre seguinte), ambos eletrônicos, com comprovações e homologações sucessivas nas instâncias de ensino, pesquisa e extensão; disciplina exceções (ex.: Grupo VI isento de PIT; impossibilidade de ofertar a carga mínima; extração excepcional dos limites), além de indicar que remunerações complementares não integram o PIT.

#### *6.1.2.2 Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2022-2026*

O PDI 2022–2026 do IFPE é o instrumento de planejamento e gestão que apresenta o projeto institucional para o quadriênio, alinhando missão, visão e valores às prioridades de ensino, pesquisa, extensão, inovação e administração. Atende às exigências do Sinaes (Lei nº 10.861/2004) e do Decreto nº 9.235/2017, servindo de referência para regulação e avaliação externa, e também para a autoavaliação institucional. Foi elaborado por comissão específica, com consulta e participação da

comunidade acadêmica, aprovado pelo Conselho Superior em junho de 2022. O documento tem como propósitos a reorganização institucional e a mudança de cultura, com foco no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e de gestão, monitoramento de riscos e melhoria contínua dos resultados entregues à sociedade (IFPE, 2022).

Estruturado em dez capítulos, o PDI abre com o Perfil Institucional, que caracteriza a rede e os *campi*; avança para o Planejamento Estratégico, com missão, objetivos e indicadores; apresenta as Políticas Acadêmicas de ensino, pesquisa, pós-graduação, inovação e extensão; organiza a Dimensão Didático-Pedagógica com oferta de cursos e vagas; trata da Comunicação com a Sociedade e dos canais de relacionamento; define Gestão de Pessoas (desenvolvimento, saúde e valorização); projeta a Sustentabilidade Financeiro-Orçamentária; explicita a Infraestrutura e bibliotecas; delineia a Tecnologia da Informação; e conclui com a Avaliação Institucional (autoavaliação e avaliação externa). Referências e Anexos complementam o documento.

#### *6.1.2.3 Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)*

O PDP é o instrumento de planejamento de capacitação previsto no Decreto nº 9.991/2019 (Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas), que consolida as necessidades de desenvolvimento informadas pelas unidades e autorizadas pelas chefias, com aprovação do SIPEC. De acordo com o Art. 3º do referido Decreto, o PDP é anual na Administração Pública Federal. No IFPE, a Reitoria/DGPE divulga o plano a cada ano (ex.: PDP 2025 publicado no final de 2024), após a consolidação das demandas e validação pelo SIPEC.

Publicado em 09/12/2024 pela Diretoria de Gestão de Pessoas (DGPE), via Departamento de Desenvolvimento e Atenção à Saúde / Setor de Desenvolvimento, o PDP 2025 orienta e viabiliza ações como cursos, eventos, afastamentos para mestrado e doutorado, entre outras modalidades de capacitação. O documento alinha as demandas de qualificação aos objetivos institucionais e serve de referência obrigatória para a execução das ações de desenvolvimento: toda ação pretendida deve constar do PDP, sobretudo, quando implicar afastamento do(a) servidor(a) e/ou custos (diárias, passagens, inscrições). Em outras palavras, o PDP é a base de elegibilidade e priorização das capacitações no exercício.

O documento organiza as ações por temas gerais e seus respectivos recortes (subtemas elegíveis). O PDP 2025 lista 118 temas gerais, que vão de Administração Pública, Educação e Docência, Extensão, Pesquisa e Inovação, Gestão de Pessoas, Governança e Riscos, Tecnologia da Informação, Saúde e Segurança do Trabalho, até áreas finalísticas (ex.: Engenharia, Ciências Agrárias, Artes, Linguagens), cada um com recortes que detalham conteúdos e formatos possíveis de capacitação. Em síntese, o PDP consubstancia a PNDP, no IFPE, alinhando desenvolvimento e missão institucional, priorizando ações que atendam às necessidades estratégicas e condicionando a execução de capacitações à sua previsão no plano.

Com esse mapeamento legal-institucional, discutimos as categorias analíticas que orientaram a leitura crítica desse conjunto documental.

### **6.1.3 Categorias orientadoras da análise documental**

As categorias de análise, a saber, *valorização e precarização do trabalho docente*, foram previamente delineadas a partir do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa, com foco na compreensão do trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica. A leitura dos documentos selecionados permitiu confrontar essas categorias iniciais com o material empírico, confirmando sua pertinência e orientando sua aplicação na análise. Esse processo levou à codificação, ou seja, à identificação e organização de trechos significativos dos documentos em unidades de registro. A esses trechos foram atribuídos códigos que sintetizam seus sentidos, o que permitiu o desdobramento em subcategorias que explicitam diferentes dimensões do que está prescrito nas legislações e normativas institucionais.

#### *6.1.3.1 Valorização do trabalho docente*

A partir do processo de codificação e organização das unidades de registro, a categoria de *valorização do trabalho docente* foi detalhada em duas subcategorias que evidenciam diferentes aspectos destacados nos documentos analisados. O Quadro 8 apresentou essas subcategorias e os temas que as compõem, os quais orientam a discussão desenvolvida na sequência.

Quadro 8 – Subcategorias da valorização do trabalho docente

| Temáticas   | Abordagens  |
|---|---|
| Reconhecimento institucional e equiparação estrutural da carreira | <ul style="list-style-type: none"> <li>Consolidação da carreira EBTT, equiparação ao Magistério Superior, estabilidade, RT e RSC.</li> <li>Pertencimento à Rede Federal e identidade com a missão pública.</li> </ul> |
| Incentivo à qualificação e desenvolvimento profissional           | <ul style="list-style-type: none"> <li>Afastamentos, programas de formação, PDP, progressões/promoções, estímulo à titulação.</li> <li>Expansão de quadros e renovação institucional.</li> </ul>                      |

Fonte: elaborado pela autora (2025)

### **a) Reconhecimento institucional e equiparação estrutural da carreira**

A valorização do trabalho docente nos IFs pode ser apreendida, primeiramente, pelo reconhecimento jurídico-institucional da carreira EBTT e pela sua equiparação estrutural ao Magistério Superior. A Lei nº 11.784/2008 inaugura a arquitetura da carreira, e a Lei nº 12.772/2012 a consolida ao alinhar classes, níveis e regimes (20h, 40h e dedicação exclusiva), com composição remuneratória ancorada em vencimento básico e Retribuição por Titulação (RT).

Esse reordenamento responde à institucionalidade criada pela Lei nº 11.892/2008, que reuniu a oferta da educação básica à superior tecnológica, e é identificado na literatura como um marco de valorização, pois confere estabilidade, trajetória clara de desenvolvimento e paridade estrutural com o MS, elementos que elevam o *status* do trabalho docente nos IFs (Brito; Caldas, 2016).

A Retribuição por Titulação (RT) e o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) (Lei nº 12.772/2012) se apresentam como mecanismos de valorização do trabalho docente na EPT (Silva; Souza Junior, 2020), por incentivarem a qualificação profissional e alinharem a estrutura remuneratória ao reconhecimento de percursos formativos distintos, inclusive, de quem não possui o título formal, mas comprova competências (RSC), favorecendo o ciclo virtuoso de qualificação e progressão na carreira.

## b) Incentivo à qualificação e desenvolvimento profissional

A literatura indica que o desenho da carreira EBTT atuou como indutor de qualificação na Rede Federal, com crescimento de mestres e doutores e ampliação da capacidade instalada para pesquisa, orientação e produção científica (Brito; Caldas, 2016; Machado; Ferreira; Cesar, 2021). Para além da carreira, identificamos que há um arranjo normativo-organizacional que ancora a qualificação como política de Estado e como prática institucional. A Portaria SETEC/MEC nº 17/2016, em seu Art. 15, contempla a qualificação no desenho da jornada:

A instituição poderá prever limites diferenciados de carga horária para docentes em processo de capacitação ou responsáveis por programas e projetos institucionais, mediante portaria específica do seu dirigente máximo (SETEC/MEC, 2016).

Essa possibilidade de ajuste, articulada às regras de distribuição de carga horária estabelecidas, consta, no Anexo I da Resolução 08/2020, ao especificar que a qualificação dispõe de condições organizacionais efetivas para se realizar no IFPE.

No plano federal, o Decreto nº 9.991/2019 institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e determina a elaboração anual do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). No IFPE, a Reitoria, por meio da DGPE, publica o PDP a cada exercício e abre ciclos de editais de afastamento e capacitação que exigem que a ação pretendida esteja prevista no PDP, sobretudo, quando envolver afastamento e/ou custos, fazendo do plano uma base de elegibilidade e priorização.

Essa diretriz aparece nos editais de afastamento para pós-graduação *stricto sensu*. No Edital nº 51/2024, por exemplo, a participação no processo seletivo é requisito para o afastamento; o projeto deve estar alinhado à área de atuação do servidor; é verificada a previsão da ação no PDP e há parâmetros de gestão da força de trabalho (como o teto de 10% do quadro de cada *campus*, condicionado a não comprometer a oferta de aulas, com redistribuição entre pares). Dessa forma, os editais são o instrumento operacional que dá execução à PNDP/PDP, no IFPE, garantindo previsibilidade e critérios para concessão de afastamentos.

O PDI 2022–2026 também pode ser visto como um documento importante para a valorização do trabalho dos servidores no que diz respeito ao incentivo à

qualificação. No capítulo Políticas de Gestão de Pessoas, o PDI orienta que o Plano de Desenvolvimento de Pessoas do IFPE deve prever ações voltadas

à formação continuada de docentes e técnico-administrativos, com o objetivo de promover o permanente e constante aperfeiçoamento dos saberes; [...] ao fomento à qualificação docente e de técnico-administrativos, na perspectiva de melhorar os indicadores de titulação (PDI, 2022).

Assim, é possível concluir que esse conjunto normativo assume a qualificação como um projeto institucional, com previsibilidade, critérios e suporte organizacional. No IFPE, ações de desenvolvimento passam a integrar o próprio trabalho docente, com salvaguardas que preservam a oferta acadêmica enquanto viabilizam o desenvolvimento profissional, retroalimentando a capacidade de ensinar, pesquisar e orientar. Ao lado desses avanços, é preciso considerar que há contradições expressas na precarização do trabalho docente, cujas manifestações foram discutidas a seguir.

#### 6.1.3.2 *Precarização do trabalho docente*

A categoria *precarização do trabalho docente* foi desdobrada em subcategorias que sintetizam aspectos recorrentes nos textos legais e normativos. O Quadro 9 a seguir organiza essas subcategorias e os respectivos temas que servirão de base para a discussão apresentada na sequência.

Quadro 9 - Subcategorias da precarização do trabalho docente

| Temáticas                                 | Abordagens  |
|---|---|
| Polivalência e intensificação do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> <li>Transitividade por diferentes níveis e modalidades de ensino.</li> <li>Necessidade de múltiplos saberes, especialmente para docentes sem formação pedagógica inicial.</li> </ul> |
| Perda de autonomia                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Burocratização dos processos acadêmicos e administrativos.</li> <li>Ampliação dos instrumentos de controle sobre o processo de trabalho.</li> </ul>                              |

Fonte: elaborado pela autora (2025)

##### a) Polivalência e intensificação do trabalho

O desenho legal da carreira EBTT e dos Institutos Federais traz elementos que vêm sendo discutidos na literatura como expressões da polivalência e da intensificação do trabalho docente. O Art. 2º, § 2º da Lei nº 12.772/2012 dispõe:

A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2012).

A Lei nº 11.892/2008, que institui os Institutos Federais, define em seu 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 (Brasil, 2008).

O Art. 6º, inciso III, da mesma lei, estabelece como uma das finalidades dos Institutos Federais:

promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão (Brasil, 2008).

A partir desses dispositivos, observa-se que a base legal da carreira EBTT e da institucionalidade dos IFs prevê a verticalização do ensino, projetando uma atuação docente pluricurricular, o que significa que o mesmo professor pode ser demandado em diferentes níveis e modalidades, da educação básica à pós-graduação. Essa característica amplia o campo de responsabilidades docentes e introduz uma lógica de polivalência, que, ao mesmo tempo em que valoriza a versatilidade do profissional, também carrega uma dimensão de intensificação do trabalho, pois exige a adaptação constante de metodologias, linguagens e práticas pedagógicas a públicos muito distintos dentro de uma mesma jornada.

De acordo com Oliveira e Cruz (2017), a verticalização, característica da institucionalidade dos IFs, oportuniza um espaço integrado onde alunos do Ensino Médio Técnico e do nível superior convivem e compartilham ambientes de ensino e pesquisa, potencialmente delineando um itinerário formativo contínuo. No entanto, essa mesma estrutura exige que os docentes atuem de forma concomitante e polivalente nos diferentes níveis educacionais, realizando ensino, pesquisa e extensão para públicos distintos. Conforme as autoras, o conceito de polivalência, associado ao discurso neoliberal pós-crise do capitalismo, designa a capacidade de o trabalhador atuar em diversas áreas, sob a lógica da flexibilização funcional.

No contexto dos IFs, essa exigência vai de encontro à especialização, demandando um profissional com amplo domínio de conhecimentos e capaz de transitar entre diferentes níveis e modalidades de ensino. A polivalência por nível de ensino requer, portanto, uma considerável plasticidade docente, transformando o professor em um trabalhador polivalente, adaptável e produtivo, cuja formação e prática se constroem na própria execução do trabalho, atendendo a uma lógica de expansão educacional com menor custo para o governo. Assim, segundo Oliveira e Cruz (2017), a verticalização tem gerado processos de intensificação e sobrecarga do trabalho docente.

Silva, Missaki e Bueno (2022) examinam a organização do trabalho docente nos IFs a partir de cinco elementos – composição da jornada, atribuições, formas de controle e gestão da docência, incentivos à qualificação e remuneração, ressaltando que eles se encadeiam e produzem efeitos ambíguos sobre a profissão. Quanto à composição da jornada, as autoras apontam que a proporção entre hora-aula e hora-atividade sinaliza reconhecimento do trabalho que sustenta a sala de aula (planejamento, estudo, avaliação, trabalho coletivo), favorecendo uma compreensão ampliada da docência. No entanto, a ampliação e a complexidade das atribuições convertem essa promessa em intensificação e autointensificação do trabalho.

Em termos normativos, a Portaria SETEC/MEC nº 17/2016 estabelece, como parâmetros nacionais para a regência de aulas, 10–20 horas semanais para regime integral e 8–12 horas para regime parcial; já as resoluções internas de cada IF detalham a distribuição do restante da carga entre apoio ao ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação. Silva, Missaki e Bueno (2022) destacam que há variações institucionais: no IFSP (Res. 109/2015), a regência em tempo integral situa-se entre 8 e 12 horas, com possibilidade de chegar a 16 por opção do docente; no IF Baiano (Res. 22/2019), os limites para tempo integral vão de 10 a 16 horas e, para tempo parcial, de 8 a 12. Em comparação com redes estaduais, a Rede Federal concentra proporção maior de horas-atividade, reconhecimento que, ao mesmo tempo, desdobra o trabalho em múltiplas frentes, representando sua intensificação (Silva; Missaki; Bueno, 2022).

No IFPE, a Resolução nº 08/2020 disciplina, em seu Art. 4º, a carga horária de aulas dos docentes, estabelecendo mínimos e máximos semanais, conforme o regime de trabalho. Para professores em regime de 20 horas, prevê-se entre 8 e 10 horas-relógio de aula por semana, enquanto para aqueles em regime de 40 horas ou

dedicação exclusiva o intervalo vai de 10 a 18 horas-relógio, dependendo do grupo a que estejam vinculados. O mesmo artigo determina ainda que, para cada hora de aula, deve ser registrada uma hora adicional referente a atividades de preparação, planejamento e correção, compondo a carga total. Sobre essa regra geral, o Art. 25 introduz uma exceção:

Caso em determinado semestre letivo seja necessário ultrapassar os limites máximos de aulas estabelecidos na tabela de cargas horárias constante no Art. 4º desta Normativa, deverá ser observado pela Instituição, por motivo de interesse público, o disposto na Portaria SETEC/MEC nº 17/2016 (IFPE, 2020).

Diferentemente do ensino, as demais atividades — apoio, pesquisa, extensão e funções administrativo-pedagógicas — seguem os tetos estabelecidos no Anexo I, sem possibilidade normativa de flexibilização. Essa assimetria revela a centralidade das aulas na organização do trabalho docente, já que apenas nessa dimensão se admite a elasticidade da carga.

Para Silva, Missaki e Bueno (2022), essa arquitetura normativa e organizacional, associada à verticalização típica dos IFs, amplia a polivalência, pois o mesmo docente transita por níveis e modalidades distintos e acumula ensino, pesquisa, extensão e gestão. O resultado, segundo as autoras, é um “agigantamento” das tarefas — mais tempo de preparo, mais adaptação a públicos diversos, maior complexidade dos processos — com efeitos de sobretrabalho e de perda de autonomia mediada por instrumentos de planejamento, registro e avaliação (PIT, RAD e congêneres). Por isso, as autoras propõem distinguir precarização (mais associada às condições materiais do trabalho) de desprofissionalização (mais ligada às dimensões identitárias), uma vez que a EBTT pode, a um só tempo, qualificar a docência ao reconhecer sua natureza multifacetada e desestabilizar referenciais tradicionais de profissionalidade ancorados em um único nível de ensino. Em síntese, a ampliação do escopo profissional, sob a lógica da polivalência e das multitarefas, tanto valoriza quanto intensifica o trabalho, exigindo competências mais amplas e deslocando a fronteira entre tempo de trabalho e tempo de vida (Silva; Missaki; Bueno, 2022).

Baseado em questionários eletrônicos aplicados a docentes do IFPE (entre outubro de 2017 e janeiro de 2018), o estudo de Silva e Souza Júnior (2020) confirma, com dados primários, a combinação de polivalência e intensificação do trabalho na instituição. Embora, à época deste *survey*, o trabalho docente fosse regulado pela

Resolução Consup nº 20/2015 (substituída depois pela Resolução nº 08/2020), consideramos que seus achados permanecem pertinentes ao presente recorte porque a arquitetura organizacional central do trabalho docente foi mantida na Resolução vigente: distribuição por grupos e mínimos/máximos de aulas (art. 4º), obrigatoriedade de PIT e RAD com tramitação e comprovação (arts. 17–22 e Anexos I–III) e detalhamento de apoio ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. Em termos analíticos, a norma de 2020 consolida e intensifica a mesma matriz de gestão observada no período do *survey*. Portanto, tratamos aqueles resultados como indicadores estruturais do IFPE, possivelmente conservadores frente ao regramento atual.

Em relação ao nível de qualificação, a pesquisa de Silva e Souza Júnior (2020) revelou que o perfil dos docentes tem se aproximado daqueles do Magistério Superior: 53% mestres, 33% doutores (apenas 1% com graduação como último título) e 82,5% em dedicação exclusiva. Essa qualificação se converte em múltiplas frentes de atuação — ensino, pesquisa, extensão e gestão — mas também em alargamento do tempo de trabalho para além das 40 horas contratuais: 30,1% afirmam trabalhar quase todos os fins de semana e 14,6% todos os fins de semana; outros 37,9% o fazem esporadicamente. Assim, a sobreposição entre tempos de trabalho e de vida pessoal, conforme assinalado pelos autores, é um traço da experiência docente no IFPE, com prazos exíguos, compressão de rotinas e deslocamento de tarefas para o lar e para o lazer, gerando sobrecarga de trabalho e alcançando outros tempos e espaços dedicados ao descanso (Silva; Souza Júnior, 2020).

No ensino, prevalecem cargas entre 8 e 12 horas/aula semanais (11,7% com 12h e 10,7% com 8h), distribuídas em 4 a 5 turmas para a maior parte dos respondentes (23,3% e 16,5%, respectivamente) e atendendo, em muitos casos, 100 alunos ou mais por semestre (11,7% reportam exatamente 100; 10,7% reportam 80 ou 120). O foco formativo dos *campi* analisados aparece na maior vinculação ao Técnico Integrado (42,7%) e Subsequente (33%), o que intensifica a transitividade entre públicos e metodologias numa mesma semana letiva. No eixo pesquisa-extensão-gestão, a ampliação de frentes se expressa na participação em comissões (47,6% apenas de *campus*; 20,4% instância institucional e de *campus*) e em orientações (extensão e estágios aparecem como rotinas de mais da metade dos docentes). A produção acadêmica também está presente: 30,1% publicaram até 2 itens em três anos; 23,3% publicaram de 3 a 5; e 19,4% ultrapassaram 6 publicações. Esses indicadores demonstram a polivalência como norma, bem como o fenômeno

da autointensificação (planejamento, correção, escrita e gestão de projetos deslocadas para fora do expediente).

b) Perda de autonomia

A literatura tem situado a perda de autonomia docente no bojo das reformas educacionais orientadas por lógicas gerencialistas e de performatividade. Segundo Chanlat (2002), a qualidade do trabalho no setor público depende da articulação entre carga de trabalho, autonomia, reconhecimento e amparo social. A forma como são combinados os elementos pode gerar situações favoráveis, seja quando há equilíbrio entre eles, ou de sofrimento, quando prevalecem sobrecarga, ausência de reconhecimento e isolamento. No entanto, com a adoção da nova gestão pública, orientada por metas e produtividade, cada um desses fatores foi afetado. A carga de trabalho aumentou diante da redução de pessoal e das exigências de produtividade; o reconhecimento foi enfraquecido por discursos que estigmatizam a suposta ineficiência do funcionalismo; o amparo social se fragilizou pela fragmentação das equipes em razão da precarização dos vínculos; e a autonomia foi progressivamente restringida pelo aumento da hierarquia e pelo controle ampliado das tecnologias de informação (Chanlat, 2002).

Araújo, Hypolito e Otte (2011) observam que, apesar da retórica em torno da valorização do professorado, da democratização da gestão e da mobilização da comunidade escolar, as políticas recentes possuem uma tendência à centralização, que se expressa na adoção de sistemas nacionais de avaliação, estruturados sob uma lógica gerencial de controle, cuja aplicação em escala ampla inviabiliza a consideração das realidades locais. Segundo os autores, o Ministério da Educação tem adotado estratégias de gerenciamento e controle na Rede Federal de Educação Profissional, incorporando instrumentos como o *Termo de Acordo de Metas* e diversos sistemas informatizados de gestão que, na avaliação dos autores, representam uma “encruzilhada entre o discurso de autonomia institucional e de empoderamento dos agentes locais e a implantação de mecanismos de regulação nacional, os quais restringem significativamente o espaço de movimentação local” (Araújo; Hypolito; Otte, 2011, p. 3).

Nesse contexto, o trabalho passa a ser regulado por metas, indicadores e rotinas de comprovação, deslocando a autoridade profissional do juízo pedagógico

para artefatos de gestão (planos, relatórios, *rankings* de produtividade). Ball (2005) descreve essa cultura do desempenho como tecnologia de reforma que reconfigura a profissão docente a partir de padrões mensuráveis de entrega, responsabilização e competição entre pares. No Brasil, análises sobre a difusão do gerencialismo mostram não apenas uma mudança administrativa, mas uma mudança cultural nas relações Estado-educação, com inserção de instrumentos de padronização e controle do trabalho escolar (Peroni, 2012; Hypolito, 2011).

Buscando verificar se os indicadores de gestão dos IFs têm transparência suficiente para promover *accountability* (prestações de contas e responsabilização), e não apenas cumprir formalidade legal. Rigoni *et al.* (2021) analisam 190 relatórios de 38 IFs, entre 2013 e 2017, com uma lista de verificação derivada do Acórdão TCU nº 2.267/2005 e de Michener e Bersch (2013), contemplando cinco dimensões: visibilidade dos relatórios nos *sites* institucionais; apresentação dos 12 indicadores exigidos; série histórica comparativa (mínimo três anos); divulgação dos componentes de cálculo e qualidade da análise dos resultados.

Entre os achados, os autores destacam que há repetição de análises ano a ano, ausência de metas claras associadas aos indicadores e baixa utilização gerencial da informação. As conclusões de Rigoni *et al.* (2021, p. 418) apontam que os indicadores divulgados são, em geral, “formais, pouco transparentes e não contribuem para a responsabilização pelos órgãos de controle, que, na prática, agem somente pela formalidade, e não pelo desempenho”. Assim, os autores sustentam que o trabalho passa a ser regulado por artefatos de gestão e evidências auditáveis sem, necessariamente, aprimorar o processo pedagógico.

À luz de Ball (2005), compreendemos que a performatividade se expressa aqui por meio de provas de performance voltadas à conformidade, não à transformação do trabalho. Quando a responsabilização se dá por cumprimento documental (publicar, comparar, justificar) e por prazos/formatos externos, parte do tempo e das prioridades docentes migra para rotinas de comprovação, o que tende a estreitar a autonomia substantiva (planejar, avaliar, escolher métodos) e a intensificar o trabalho pela burocratização.

Analizando o Regulamento da Atividade Docente (RAD) do IFRO (Resolução CONSUP/IFRO nº 33/2017), Amorim Júnior, Schlindwein e Matos (2018) mostram que o regulamento multiplica rubricas e quantifica tempos para uma miríade de atividades (ensino, pesquisa, extensão, administração, qualificação), convertendo o cotidiano

docente em um conjunto de protocolos de registro. Os autores concluem que o instrumento, embora organize e dê transparência, funciona como exigência burocrática incapaz de traduzir a variabilidade real do trabalho; ao generalizar cabeçalhos e durações “padrão”, reduz a discricionariedade do professor e intensifica a elasticidade requerida para atender segmentos, níveis e públicos distintos. Em síntese, o RAD corporifica a lógica gerencial, com metas e evidências passando a regular o ritmo e a prioridade do fazer docente, com efeitos sobre subjetividade e autonomia.

No plano normativo, a Portaria SETEC/MEC nº 17/2016 padroniza parâmetros nacionais de distribuição do tempo (mínimos/máximos de regência e a autorização de hora-atividade), orientando que a carga seja distribuída entre atividades listadas e dentro de limites que a própria instituição deve fixar — um desenho que reforça a padronização e prepara o terreno para instrumentos de planejamento e comprovação (Brasil, 2016). À luz das análises de Amorim Júnior, Schlindwein e Matos (2018) em relação ao IFRO, identificamos que, no IFPE, a Resolução nº 08/2020–CONSUP dá forma a esse arranjo. Ao prever Plano Individual de Trabalho (PIT) e Relatório de Atividades Desenvolvidas (RAD) como instrumentos obrigatórios e semestrais, com formulários padronizados (Anexo II), fluxo de aprovação/homologação (Anexo III) e disponibilização em plataforma institucional (art. 27), o regulamento configura um circuito de planejamento–registro–comprovação do trabalho docente. A exigência de que o RAD apresente “resultados obtidos” com “documentação comprobatória” (art. 21), bem como os prazos fixos para entrega (art. 22), podem ser compreendidos como elementos que intensificam a cadência burocrática e tendem a reduzir as margens de decisão sobre ritmo e prioridades.

#### **6.1.4 Análise e discussão dos documentos**

A leitura crítica do conjunto normativo indica que a organização do trabalho docente na EPT é ambígua, pois, de um lado, há um arranjo de valorização que reconhece a carreira, promove a qualificação e amplia possibilidades de desenvolvimento e, de outro, processos de precarização que operam no sentido da intensificação e da redução de margens de autonomia, sobretudo, pela combinação entre verticalização, expansão de atribuições e mecanismos de planejamento, registro e avaliação. Nesse cenário, garantias e incentivos convivem com dispositivos que

comprimem tempos, deslocam tarefas para fora da jornada formal e reforçam formas de controle do processo de trabalho docente.

No eixo da valorização, os documentos evidenciam reconhecimento jurídico-institucional da carreira e equiparação estrutural ao Magistério Superior (Leis nº 11.784/2008 e nº 12.772/2012), com trajetória de desenvolvimento, estabilidade, RT e RSC. A política de desenvolvimento de pessoas (Decreto nº 9.991/2019, PDP anual) e a previsão de ajustes de carga para qualificação (Portaria SETEC/MEC nº 17/2016), articuladas às normas internas (Resolução nº 08/2020 e PDI 2022–2026), compõem um ambiente institucional que viabiliza afastamentos para capacitação, formação continuada e progressões. A literatura corrobora essa leitura ao indicar que o desenho da EBTT atuou como indutor de qualificação e ampliou a capacidade de pesquisa e orientação (Brito; Caldas, 2016; Machado; Ferreira; Cesar, 2021).

No entanto, o mesmo arcabouço que fortalece a carreira expande o escopo de exigências. A verticalização prevista na Lei nº 11.892/2008 convoca o docente a transitar por níveis e modalidades distintos, articulando ensino, pesquisa, extensão e gestão, o que alarga o repertório de competências demandadas e complexifica o planejamento pedagógico (Oliveira; Cruz, 2017). Na prática, a Resolução nº 08/2020 concentra a elasticidade na dimensão do ensino (possibilidade de extração de aulas), enquanto mantém tetos rígidos para as demais atividades, o que recentra a organização do trabalho na sala de aula e rearranja o tempo destinado ao apoio, à pesquisa, à extensão e às funções administrativo-pedagógicas. Essa arquitetura repercute no cotidiano, com mais preparação, adaptação a públicos distintos e maior densidade de tarefas por semana (Silva; Missaki; Bueno, 2022).

Os mecanismos de gestão — PIT e RAD, cadastros e comprovações — cumprem função de coordenação institucional, mas introduzem camadas de controle que incidem sobre o modo de realizar a atividade. Estudos apontam que, ao detalhar tarefas e procedimentos, regulamentos locais podem produzir descompasso entre a variabilidade do trabalho real e a prescrição, com efeitos de sobrecarga e autointensificação (Amorim Júnior; Schlindwein; Matos, 2018). No caso do IFPE, a matriz de grupos, mínimos e máximos de aulas e a obrigatoriedade de PIT/RAD expressam essa lógica. Os achados de Silva e Souza Júnior (2020) sugerem incorporação de partes do trabalho aos tempos de vida, o que indica porosidade entre esferas.

Em síntese, os documentos analisados instituem um projeto de carreira que eleva o patamar da docência na Rede Federal, ao mesmo tempo em que reorganiza o trabalho sob parâmetros que tendem a intensificar tarefas e controles. Esse quadro orienta a hipótese de que, na relação dos docentes com o trabalho, coexistem referências a realização e sobretrabalho, pertencimento e cansaço, reconhecimento e tensões com instrumentos de gestão. A próxima seção examinou como essas determinações objetivas ganharam corpo nas vivências dos docentes, indicando convergências e/ou deslocamentos entre a prescrição normativa e o trabalho real.

## 6.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Na presente seção, analisamos e discutimos, à luz do referencial teórico, os dados produzidos na pesquisa de campo. Iniciamos com a caracterização do grupo de participantes a partir do questionário sociodemográfico; Em seguida, apresentamos os achados das entrevistas, organizados conforme as categorias analíticas definidas, tendo em vista o objetivo de apreender os significados que docentes atribuem ao trabalho.

Na análise dos resultados, partimos do pressuposto de que o trabalho docente integra um todo dinâmico e articulado, no qual sentidos, valores, motivações e contradições se entrelaçam. Como destaca Konder (2008, p. 47), fundamentado na dialética marxista, “a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada”, proporcionando uma visão de conjunto que consiste na totalidade mencionada pelo autor. Essa visão de conjunto, contudo, é sempre provisória e não esgota a complexidade da realidade a que se refere. A realidade, adverte o autor, é mais rica do que qualquer síntese que possamos construir, o que exige o esforço permanente de reelaboração dessas sínteses para que possamos aprofundar nossa compreensão do mundo (Konder, 2008).

Com essa perspectiva, apontada por Konder (2008), compreendeu-se que para uma análise do trabalho docente faz-se necessário apreender o objeto em sua existência concreta e histórica, considerando suas múltiplas determinações e mediações. A abordagem dialética nos orienta a buscar a compreensão do trabalho como categoria histórica e socialmente situada, cujas expressões se forjam na

interação entre as vivências individuais e as condições concretas que estruturam a atividade docente na Educação Profissional e Tecnológica.

Apoiados em Dejours (2018), reconhecemos a diversidade das vivências no mundo do trabalho, considerando que cada trajetória é única. Assim, ao acolher as especificidades do cotidiano dos docentes — suas alegrias, dilemas e tensões — buscamos valorizar o modo como cada sujeito constrói sentidos no exercício de sua atividade. Esses sentidos não foram observados como estáticos ou isolados, mas sob o ponto de vista de uma construção viva e em movimento. Nosso objetivo, portanto, não foi chegar a uma definição universal do que é o trabalho para os docentes, mas explorar a riqueza e a diversidade de experiências que compõem esse universo, construindo, assim, uma síntese provisória que nos ajude a apreender a complexidade dessa realidade em transformação.

Conduzir a pesquisa de campo e analisar seus achados sob essa ótica, no caso dos docentes da EPT do IFPE, tornou-se ainda mais relevante, pois as características dessa Instituição de Ensino conferem às vivências contornos próprios, em função das especificidades do contexto educacional. Essas condições atribuídas no processo de escuta e valorização das vivências individuais desvelaram os significados atribuídos ao trabalho e também contribuíram para um entendimento mais amplo das condições e desafios enfrentados no cotidiano da Educação Profissional e Tecnológica.

### **6.2.1 Perfil dos participantes**

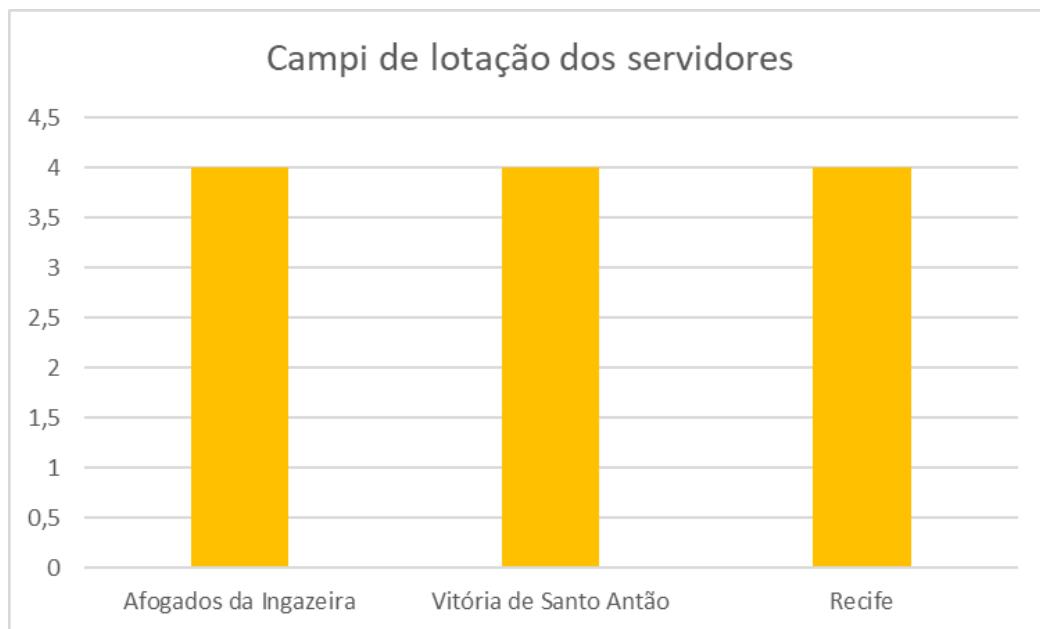
Na primeira etapa da análise dos dados, realizamos um levantamento das informações obtidas por meio dos questionários sociodemográficos aplicados aos participantes da pesquisa. Este levantamento teve o objetivo de caracterizar o perfil dos docentes entrevistados, fornecendo informações que podem ser relevantes para a análise das entrevistas e contribuindo para a compreensão dos significados atribuídos ao trabalho, a partir de suas formações, trajetórias e tempo de instituição.

Participaram da pesquisa doze docentes, com idades variando entre 31 e 61 anos. A maioria reside, em Recife, mas também há docentes residentes em cidades do interior, indicando uma diversidade geográfica entre os participantes. Em relação ao gênero, a divisão foi equitativa, com seis docentes do sexo feminino e seis do sexo masculino. Quanto à identidade étnico-racial, a maioria se autodeclarou branca (6), seguida por parda (4) e preta (2).

Todos os participantes possuem renda mensal individual superior a seis salários mínimos, com exceção de um docente com renda entre quatro e seis salários mínimos. Observa-se que essa renda informada, adicionada à estabilidade obtida com o serviço público e as vivências anteriores, no âmbito privado, puderam ser fatores de associação da valorização da carreira docente da Rede Federal, mesmo diante das transformações recentes no mundo do trabalho e das disputas em torno das políticas públicas de educação.

Foram selecionados docentes de diferentes *campi* do Instituto Federal de Pernambuco com a perspectiva de observar como se apresentam as concepções sobre o trabalho sob diferentes óticas e contextos político-institucionais, considerando as diferentes realidades vivenciadas em Afogados da Ingazeira, Recife e Vitória de Santo Antão, conforme se observa no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Número de docentes por campus de lotação

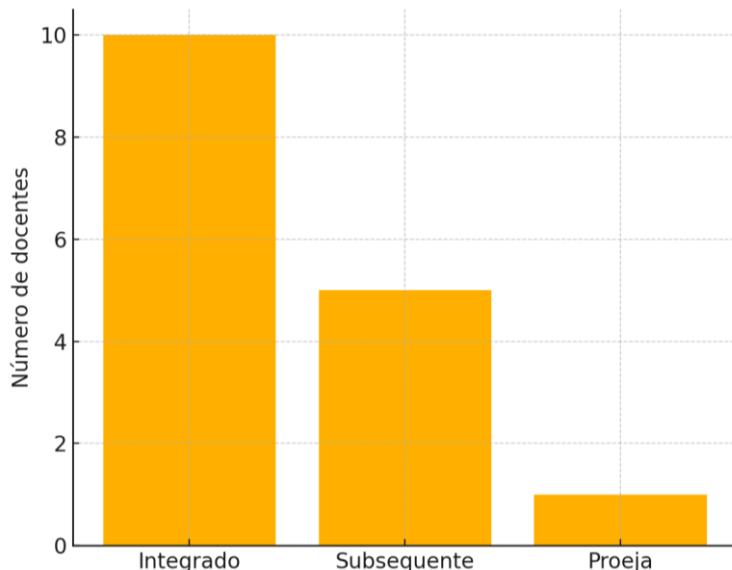


Fonte: elaborado pela autora (2025)

A maior parte dos docentes atua no Ensino Médio Integrado, embora haja participação nos cursos técnicos subsequentes e, em menor proporção, no Proeja. Os cursos abrangem uma variedade de áreas técnicas e licenciaturas, o que aponta para a diversidade de campos de saberes presentes na Rede Federal e que esses docentes também vivenciam a verticalização do ensino proposta por essa Rede de

ensino, fator que enriquece a visão institucional e agrega, ainda mais, à pesquisa pelas diferentes vivências existentes.

Gráfico 2 - Número de docentes por modalidade de ensino

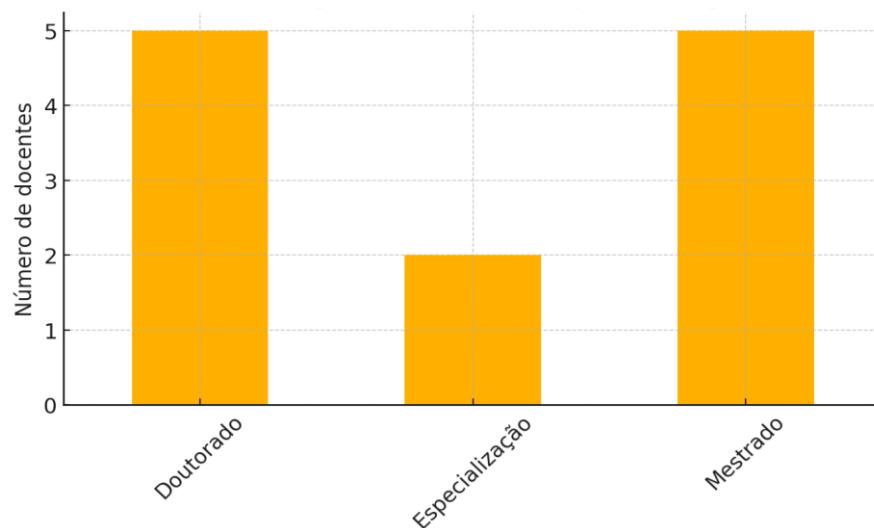


\* O total de registros por modalidade de ensino (16) é superior ao número de participantes (12) porque alguns docentes atuam em mais de uma modalidade.

Fonte: elaborado pela autora (2025)

Em relação às titulações, entre os participantes encontram-se docentes doutores, mestres e especialistas, sendo estes últimos em menor número, o que pode apontar tanto para diferentes momentos da trajetória acadêmica quanto para diferentes níveis de exigências de titulação nos processos seletivos de ingresso.

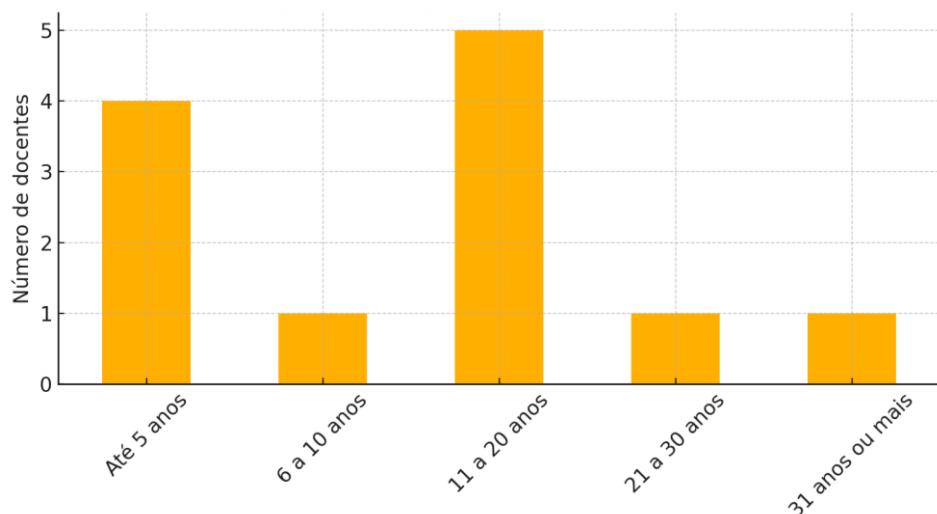
Gráfico 3 - Distribuição dos docentes por titulação



Fonte: elaborado pela autora (2025)

O tempo de ingresso na instituição também é variado, com docentes que entraram recentemente (a partir de 2021), e outros que têm mais de duas décadas de atuação no IFPE. A existência de diferentes gerações no corpo docente permitiu percepções plurais sobre o trabalho docente, com visões ainda em processo de consolidação e opiniões já consolidadas, resultantes da vivência institucional ao longo do tempo.

Gráfico 4 - Distribuição do tempo de instituição dos docentes



Fonte: elaborado pela autora (2025)

Esses dados oferecem um panorama inicial do grupo de docentes participantes e serviram de base para uma compreensão mais aprofundada dos sentidos atribuídos ao trabalho, desenvolvida nos eixos temáticos que compõem as próximas seções.

### 6.2.2 Percurso metodológico da análise

A entrevista foi guiada por um roteiro semiestruturado, (Apêndice 2), que passou por ajustes ao longo do processo. Essa escolha metodológica permitiu à pesquisadora incluir perguntas adicionais, durante a entrevista, conforme surgiram temas relevantes nas falas dos participantes. As duas primeiras entrevistas tiveram caráter exploratório e contribuíram também para a análise dos dados, ao mesmo tempo em que funcionaram como uma espécie de piloto, sendo fundamentais para testar a fluidez das perguntas, a receptividade dos participantes e identificar lacunas que necessitavam ser preenchidas.

A partir da terceira entrevista, o roteiro foi consolidado, passando a incluir a pergunta: “Para você, qual a diferença entre emprego e trabalho?”. Essa questão foi acrescentada por se mostrar estratégica à pesquisa, com o objetivo de captar se e como os participantes distinguem essas duas categorias, indicando possíveis compreensões ampliadas sobre o trabalho, para além da formalização legal ou da lógica estritamente produtiva.

Outra consideração importante diz respeito à forma como os trechos das entrevistas foram apresentados ao longo deste capítulo. Para preservar o anonimato dos participantes, conforme compromisso ético firmado no Processo de Consentimento Livre e Esclarecido (PCLE), optamos por utilizar pseudônimos, não mencionar o *campus* em que atuam nem indicar quaisquer outros dados que pudessem permitir sua identificação. Em alguns casos, suprimimos partes das falas para evitar referências que pudessem expor os entrevistados, o que foi sinalizado com a marcação “[...]”. Já a marcação “(...)” foi empregada para indicar interrupções no fluxo da fala ou passagens que não guardavam relação direta com o tema em análise.

Este capítulo apresenta os principais eixos temáticos que emergiram da análise, buscando dar visibilidade às diferentes formas pelas quais os docentes dão significado ao seu trabalho, os sentidos que atribuem às suas atividades e as tensões que atravessam seu cotidiano laboral. As falas foram mantidas em sua forma oral, com pequenas adaptações de pontuação para garantir a fluidez da leitura.

### **6.2.3 Eixos temáticos da análise: O que os professores pensam sobre o trabalho**

A partir da análise do material empírico, emergiram três eixos temáticos que organizam este capítulo: sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho; contradições do trabalho e condições objetivas e subjetivas do trabalho na EPT.

O primeiro eixo, sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho, reúne unidades de sentidos que mostram como os participantes da pesquisa atribuem significados à sua prática, revelando motivações, compromissos e perspectivas sobre o papel social da docência. Nesse conjunto, aparecem tanto dimensões vocacionais quanto aspectos mais críticos e politizados da atuação.

O segundo eixo, contradições do trabalho, expõe os dilemas vividos pelos docentes, como as tensões entre o que esperam realizar em sua prática e as possibilidades reais de ação, revelando experiências ambíguas de frustração,

sobrecarga, sofrimento e conflitos interpessoais, mas também elementos de satisfação, realização e sentido.

Já o terceiro eixo, condições objetivas e subjetivas do trabalho na EPT, abarca aspectos estruturais (como carga horária, infraestrutura, burocracias institucionais) e elementos mais subjetivos da experiência docente, incluindo a dimensão da saúde, expressa por relatos de adoecimento, desgaste físico e emocional, mas também por esforços de cuidado de si e busca por equilíbrio. Aqui, os relatos evidenciam como essas condições influenciam a forma como o trabalho é vivido e percebido.

A seguir, cada um desses eixos foi apresentado e analisado, com o apoio de trechos das entrevistas que evidenciam as compreensões produzidas no processo de análise. Cada eixo foi desdobrado em subcategorias que exprimem nuances significativas das falas, contribuindo para uma leitura mais aprofundada do nosso objeto de pesquisa.

#### *6.2.3.1 Sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho*

Esta categoria, denominada de sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho, abrange os significados atribuídos pelos docentes sobre o seu papel social a partir do exercício da prática docente. Foram identificadas as subcategorias abaixo relacionadas:

Quadro 10 – Subcategorias de sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho

| Categorias                                   | Subcategorias                          | Definições  |
|--|--|---|
| Sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho | a) Centralidade ontológica do trabalho | Demonstra a concepção docente acerca da relevância e centralidade do trabalho para o desenvolvimento do ser humano e para a sociedade como condição de sua realização para além dos interesses financeiros. |
|  | b) Propósito e realização na docência  | Demonstra a compreensão do docente sobre o sentido de promover a transformação e impactos à sociedade e a formação do educando por meio da prática docente.   |
|  | c) Distinções entre trabalho e emprego | Apresenta as compreensões das diferenças entre os conceitos de trabalho e de emprego para os docentes.  |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

a) Centralidade ontológica do trabalho

Na visão dos docentes, o trabalho se configura como instrumento de crescimento pessoal e profissional, além de condição essencial para o desenvolvimento enquanto ser social. Nas entrevistas, o trabalho surge como espaço de desafios, valorização e compromisso com a intervenção na realidade, com a transformação e a promoção de mudanças na sociedade por meio da práxis. Ao serem questionados sobre o significado do trabalho em suas vidas, os docentes corroboraram com a visão de que ele constitui uma das dimensões fundamentais da existência, contribuindo para seu desenvolvimento integral:

(o trabalho) é um dos **pilares da nossa vida**, assim como a gente tem necessidade de comer, de ter família, de ter relação com as pessoas, de ter lazer, de ter relacionamento amoroso. (...) Eu acho que o trabalho **faz parte também dessas necessidades**. O trabalho **com propósito**, porque **se você tem um trabalho que você não gosta, aí você não tem significado nenhum**. (...) Tem um significado de **crescimento** pra mim, **espiritual, como pessoa, desenvolver habilidades socioemocionais**, Então, eu tento passar isso pra eles também, na prática, no dia-a-dia pra que eles também desenvolvam isso (Marcela).

Eu acho que é **vitalidade**. Eu acho que é **o centro de tudo, te dá um norte**, sabe? Eu acho que é isso, **te dá uma direção**. (...) **eu me sinto viva quando eu tô trabalhando**. Então, assim, eu acho que trabalho seria isso. Você tem que produzir pra você. Faz alguma coisa, não fica parada (Luiza).

(o trabalho significa) um **meio de subsistência**, mas também a **possibilidade de transformar a minha vida**, a vida das pessoas, da minha família (Pedro).

Eu fico pensando no aspecto também **espiritual**. Minha vida também é muito ligada à espiritualidade, então, eu digo que eu faço do trabalho minha via... não é só de santificação, mas de **dar valor à minha vida**, ao que eu tenho, ao **porquê eu estou aqui**. A espiritualidade dá sentido. Você é alguém que veio ao mundo e que vai fazer algo pra melhorar isso, que tá aqui pra **melhorar esse mundo, pra ajudar as pessoas a crescerem**. Então, esse é o sentido, pra mim, do trabalho. E dali eu vou **tirar o meu sustento** (Alice).

O trabalho pra mim é **emancipador**. Do ponto de vista de **crescimento pessoal**, do **crescimento técnico** mesmo [...] Me permite **ressignificar tanta coisa**, quando eu tenho essa troca não só com os alunos, mas com os colegas também, na sala dos professores (Raíssa).

Os docentes apresentaram, em seus respectivos discursos, convergências quanto ao impacto do trabalho em seu desenvolvimento integral e autorrealização, bem como um instrumento para intervir na vida de outras pessoas. Demonstra-se, assim, que o sentido atribuído pelos entrevistados está associado a um dos eixos

estruturantes da vida adulta, que orienta sua rotina e vínculos sociais, indo além dos interesses meramente financeiros.

A docente Raíssa destaca como o trabalho emancipa o ser humano ressignificando o seu desenvolvimento e a construção de uma sociedade mais crítica, inovadora, autônoma, livre e atuante. Já as docentes Marcela e Alice complementam que o trabalho é capaz de desenvolver habilidades socioemocionais, nas relações interpessoais e na capacidade de intervir na vida de outras pessoas. Os discursos dos docentes coadunam com as ideias de Fernandes, Gedrat e Vieira (2023), que apontam o trabalho como um dos valores de maior representatividade na vida do indivíduo, essencial para sua autorrealização, construção como ser social e consolidação das relações com os demais.

Os entrevistados Yuri, Maria e Boris colocaram em evidência a centralidade do trabalho em suas vidas, atribuindo-lhe um papel estruturante na sua realização enquanto sujeitos no mundo:

O trabalho sempre teve um papel **extremamente importante, o papel central** na minha vida. Então, eu sempre fui **muito envolvido**, eu fui **quase um workaholic. Eu adoro trabalhar** (Yuri).

Eu diria que é o **ponto mais importante da minha vida**, assim, nem o pessoal eu coloco em primeiro lugar assim, porque pra mim **a minha felicidade estaria diretamente relacionada à minha realização profissional** (Maria).

Eu acho que **o ser humano não pode parar de trabalhar jamais**. O trabalho é a **única coisa que move o ser humano**. Mesmo que você não precise, mas é uma coisa que vai lhe ser útil pro resto da sua vida. **Parar de trabalhar, só quando morrer**. O trabalho, na minha vida, é **tudo**. O trabalho profissional, né? (...) **o educador, ele trabalha praticamente 24 horas por dia**. Porque quando eu estou fora do meu trabalho, eu também estou exercendo a minha profissão (Boris).

Os relatos mostram que, para esses docentes, a realização profissional se configura um dos pilares da existência. Ao assumir o papel de núcleo organizador da vida, o trabalho orienta a atuação do sujeito no mundo e impulsiona o desenvolvimento humano em suas diversas dimensões — econômica, social, afetiva e existencial. Ao atribuírem ao trabalho essa centralidade, as falas dos entrevistados dialogam com a perspectiva de Saviani (2007), para quem o trabalho é o fundamento da existência humana e elemento essencial de sua formação histórica e social.

Esses depoimentos deram corpo à concepção do trabalho como fundamento ontológico do ser social, mostrando que os docentes encontram nele uma oportunidade para construir sua identidade e buscar continuamente o sentido da

própria existência. Nessa perspectiva, o trabalho aparece como aquilo que conecta o indivíduo ao mundo, permitindo transformar a realidade e a si mesmo, convergindo com a concepção marxiana de trabalho como base da existência social e meio pelo qual o ser humano se realiza e se humaniza ao longo da história. Assim, o trabalho se apresenta como expressão concreta da relação entre o sujeito e a sociedade. Percebemos, portanto, que quando o trabalho é incorporado como elemento fundamental na construção da identidade do sujeito e seu sentido é fonte de satisfação na vida, cria-se uma base para a sustentação psíquica, estabilidade emocional, redução de sintomas como estresse e ansiedade, além de favorecer o engajamento e a capacidade de enfrentar as adversidades do cotidiano.

Entretanto, é preciso considerar que, apesar de sua relevância para a promoção da saúde mental, a relação com o trabalho pode tornar-se uma fonte potencial de frustrações e dificuldades que acarretam prejuízos emocionais. A Psicodinâmica do Trabalho aborda essa ambivalência, explicando como a centralidade do ofício pode sustentar a vida psíquica ou, ao contrário, convertê-la em fonte de frustração e culpabilização. Como assinala Dejours (2004), o trabalho real sempre excede o prescrito; grande parte do que o professor faz permanece invisível, e só se transforma em prazer quando encontra reconhecimento (pelos pares e pela hierarquia) e é sustentado por pactos de cooperação. Quando esses mediadores faltam, o sofrimento inerente ao encontro com o real deixa de ser motor criativo e torna-se patogênico: a responsabilização individual desloca para o docente o peso de resultados condicionados por restrições organizacionais, alimentando autointensificação, sentimentos de fracasso pessoal e sinais de exaustão.

#### b) Propósito e realização na docência

Entre os vários tópicos abordados nas entrevistas, os propósitos que orientam a atuação docente e o sentido de realização no trabalho foram temas que se destacaram nos discursos, permeando as reflexões dos docentes sobre sua prática e seus vínculos com os estudantes. Esta subcategoria reúne unidades de sentido que evidenciam diferentes dimensões desse propósito e suas implicações no exercício profissional. Apresentamos, a seguir, alguns trechos que ilustram como esses profissionais percebem a relevância do que fazem e o papel transformador da docência:

Por estar trabalhando no IFPE, uma instituição de ensino, acho que começou a abrir meus olhos pra questão da docência, pelo **propósito** mesmo, assim, de você **contribuir mais com as pessoas, com a sociedade** (Marcela).

O aspecto gratificante é (...) **quando você recebe o retorno de que você de alguma forma influenciou de maneira positiva a vida de uma pessoa**, aí (...) isso não tem preço, sabe, é fantástico. O trabalho ainda tem um papel central, eu gosto do que eu faço, eu **sinto que o que eu faço tem relevância** (Yuri).

Eu acredito que o mais gratificante, em primeiro lugar, é a questão que eu falei inicialmente, sobre ter a possibilidade — não necessariamente que isso vá acontecer — mas **ter a possibilidade de transformar a vida das pessoas através do conhecimento científico**, principalmente (Pedro).

Eu não imaginava a grandeza, o **impacto que a gente tem na vida das pessoas**. Eu gostava de ensinar. Mas não imaginava o que isso pode ocasionar na vida de algumas pessoas, né? (...) É muito bom ver que **você contribuiu pra isso, pra vida da pessoa**, pensando que a gente trabalha principalmente com a classe média baixa, né, então pode trazer uma qualidade de vida melhor para as pessoas, isso é muito bom (Bernardo).

É de dar valor, dar sentido à minha vida primeiro. (...) O trabalho, pra mim, é isso. **É fazer com que eu possa também ser feliz e ajudar outras pessoas a serem também** (Alice).

Sala de aula, pra mim, é terapia. Eu esqueço todos os problemas. Entrei na sala, sabe? Eu mergulho ali de cabeça. Não tem problema, não tem nada que esteja acontecendo lá fora que vá interromper aquela troca com os alunos. **A minha motivação é o desejo, a vontade de querer fazer mais, querer fazer melhor, querer estudar, continuar estudando, trazer novidades pra sala de aula, essa troca**. Se eu perder isso um dia, é melhor que eu... se perceber que eu tô perdendo isso, é melhor que eu me aposente. Porque não vai mais fazer sentido pra mim, nãoob (Raíssa).

O trabalho, para esses entrevistados, apresenta-se como um propósito de vida, associado ao desejo de contribuir para o desenvolvimento de outras pessoas, o que lhes permite encontrar sentido em sua própria trajetória. Os relatos expressam a satisfação por se sentir útil, o impacto positivo na vida dos estudantes e a alegria de ensinar, revelando um vínculo afetivo e ético com a prática docente. Assim, o trabalho é vivenciado como espaço de realização pessoal e de compromisso com a transformação da realidade por meio da educação.

Nesse cenário, o compromisso dos docentes não se restringe à transmissão de conteúdos, mas se manifesta na busca por formas de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes e contribuam para sua autonomia e desenvolvimento. Esse compromisso pode ser reconhecido nos depoimentos dos docentes Hugo, Hélio e Luiza, ao responderem sobre os aspectos mais gratificantes e desafiadores do seu trabalho como docente:

Eu acho que o mais gratificante é **ver os meninos crescendo**, sabe? Principalmente, **crescendo fora de sala de aula**. (...) Eu acho que é uma das coisas que **me causa mais orgulho** de ser professor, de testemunhar isso, de receber esse tipo de *feedback*. Acho que é uma das coisas, assim, pelas quais eu **mais fico vibrante**, assim. Quando eles saem, quando eles passam na faculdade, quando eu encontro eles fora do trabalho. (Hugo).

Eu acho que **as conexões com os grupos sociais** que eu acabei desenvolvendo, com militantes negros, com militantes das trabalhadoras domésticas, militância LGBT, eu diria que estudar a humanidade, trabalhar isso em sala de aula me dá uma **satisfação muito grande**, sendo **coerentes com as minhas conexões**, sendo coerente com os sujeitos que tão fora da sala de aula mas eles entram na sala de aula também, e **a sala de aula nunca está desconectada das demandas**, das urgências, sabe, da insurgência (Hélio).

Quando eu vejo os alunos **quando eles realizam os projetos**, sabe? Quando eles colocam o projeto pra funcionar (...) você não sabe como **eu sinto gratidão quando eu vejo esses alunos expondo, explicando**, sabe? (Luiza).

As respostas dos docentes à pergunta sobre de que forma os significados que atribuem ao trabalho estão presentes na formação que oferecem aos seus estudantes mostraram atravessamentos entre o significado pessoal do trabalho e a prática docente, permitindo reconhecer diferentes modos pelos quais a experiência subjetiva do trabalho é projetada na prática profissional. Essa questão teve como objetivo investigar se (e como) a relação que os docentes estabelecem com o próprio trabalho se reflete na formação ofertada, considerando que, na EPT, a prática docente está diretamente vinculada ao mundo do trabalho.

Nesses relatos, destacaram-se três eixos de sentido, compreendidos como desdobramentos internos da subcategoria **Propósitos e realização na docência: a transmissão de valores e exemplos de vida; o compromisso com uma formação integral, que busca transformar vidas e articular saberes à realidade social; e a importância dos vínculos e do cuidado como dimensão constitutiva da docência**.

O primeiro eixo refere-se à transmissão de valores e exemplos de vida. Essa dimensão aponta para a docência como prática que ultrapassa o ensino do conteúdo técnico, constituindo-se também em espaço de formação ética e moral. Nóvoa (2009) observa que o professor é, inevitavelmente, uma referência, não apenas pelo que ensina, mas pelo que encarna em sua postura diante dos alunos. Nesse sentido, a coerência entre discurso e prática adquire centralidade, pois é a partir do exemplo

vivido que os estudantes internalizam formas de compreender e agir no mundo, como se observa nos depoimentos a seguir:

A importância que tem de você buscar **ser uma pessoa correta**, de você **cumprir com os seus compromissos** e você buscar **ser ético**. Então, eu **busco compartilhar com os estudantes**. Até porque eu acredito que a gente aprende na maior parte das vezes muito mais com a prática, né, do que com a fala, com o exemplo. Então eu **procuro dar esse exemplo** (Yuri).

Eu acho que **os alunos nos veem como uma referência de profissional e de trabalho**. [...] Eu compro tudo que for de melhor, assim, pro meu trabalho. Então, eu acho que isso eles percebem. Eu tô falando de questões financeiras porque elas infelizmente causam impacto, né, na qualidade de trabalho. [...] Então assim, **essa qualidade de vida que o nosso trabalho oferece**, que **o aluno vê como referência**, “pô, eu quero trabalhar aí também”, eu já ouvi isso várias vezes (Maria).

Os relatos dos docentes mostram como a transmissão de valores e exemplos pode assumir diferentes formas na prática: enquanto o primeiro destaca o compromisso ético e a importância do exemplo pessoal como forma de ensinar, a segunda sublinha como a posição social e a qualidade de vida associadas ao trabalho docente tornam-se referência aspiracional para os estudantes. Esses relatos dialogam com a categoria da interatividade, de Tardif e Lessard (2008), já que ensinar significa, antes de tudo, instaurar e conduzir um conjunto de relações em sala de aula. Sob essa ótica, a dimensão pessoal não se acrescenta de forma acessória à profissional, mas integra a própria lógica da atividade, pois é no encontro com os alunos que a docência se realiza como prática social.

A reflexão de Morales (2006) sobre os resultados não intencionais do ensino ajuda a compreender como a relação que o professor estabelece com o próprio trabalho reverbera nos alunos. O autor mostra que, para além do currículo formal, os estudantes aprendem com o que o professor é, como se apresenta e se relaciona em sala de aula, o que pode marcar de forma duradoura suas trajetórias. Nessa perspectiva, reitera-se a inseparabilidade da docência com a dimensão relacional, num contexto em que trabalho, educação e formação humana se articulam, aproximando-se da concepção de trabalho como princípio educativo. Assim, a transmissão de valores e exemplos se converte em elemento constitutivo do propósito docente, expressando uma dimensão da prática pedagógica no horizonte da formação integral.

Outro eixo presente nas entrevistas diz respeito ao propósito transformador da docência. Essa perspectiva, que articula formação científica e saberes sociais e humanos, também se aproxima da concepção de formação integral, na qual o trabalho

educativo não se deve restringir ao adestramento técnico, mas contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano.

A gente tem um **papel muito transformador** em sala de aula, **para com o ser humano** mesmo, então, acho que **mais do que o conhecimento técnico** (...). a docência traz um significado na minha vida **de evolução como pessoa** de **contribuir para o próximo evoluir**, então, eu tento trazer esses aspectos pra eles, né, para além também da matéria, então é uma escuta, é uma atenção, é uma proximidade com os alunos, para com a vida deles. Então, isso pra mim é satisfação. Transformar a vida de certas pessoas (Marcela).

Quando os **alunos apresentam projetos e dizem que vão aplicar isso na casa deles**, então pra mim isso é resultado do meu trabalho, que é a produção, então isso pra mim, pronto, eu já ganhei o dia, já ganhei o ano, já ganhei o semestre, já valeu a pena. [...] Eu não falo assim 'vocês vão fazer tal projeto'. Não, eu faço assim: '**tragam a necessidade de vocês**' (Luiza)

Nos depoimentos acima, essa dimensão se apresenta de formas distintas, mas complementares. Marcela destaca a escuta, a atenção e a proximidade com os alunos como meios de contribuir para o crescimento humano, enquanto Luiza ressalta a satisfação de ver os conhecimentos técnicos aplicados em projetos que retornam para a vida cotidiana dos estudantes e de suas comunidades. Ambos os relatos dialogam com Moura (2012), que enfatiza que a EPT, quando orientada por um projeto emancipatório, deve articular formação científica, técnica e humana. Compreendemos, com base nos depoimentos, que a docência adquire maior sentido de realização quando supera uma perspectiva tecnicista e assume um projeto formativo mais amplo.

Por fim, emerge a *importância dos vínculos e do cuidado como parte constitutiva da docência*. Essa dimensão demonstra que a prática pedagógica envolve a criação de relações de confiança, acolhimento e suporte em situações que ultrapassam a sala de aula, trazendo à tona sua dimensão afetiva e ética. O relato de Alice ilustra esse aspecto:

Ela reprovou para poder fazer refeições aqui na escola. E aí eu, sabendo disso, [...] **conversei com a assistente social, contei a história**. [...] Hoje ela tá trabalhando, tá se sustentando, vive bem. **A escola fez a função dela, apoiou**. Que podia ser por mim, podia ser por qualquer outra pessoa. Então é isso, é desenvolver. **Era só de um apoio que ela precisava** (Alice)

Eu acho que eu tô fazendo com que eles percebam e valorizem a mesma coisa que eu faço para comigo, do ponto de vista da minha valorização, da forma como eu trato meu trabalho, então quando eu preparam minha aula, quando eu chamo a atenção deles pra responsabilidade (...) quando eu coloco isso e **percebo isso de volta no papel que eles têm, no feedback que eles dão** e até mesmo quando eu nem tô mais em sala de aula com eles, mas a gente consegue continuar no pátio, em outros lugares, mas **a mesma relação, com esse mesmo vínculo, compartilhando a vida, fazendo**

**essas experiências, essas coisas, eu vejo que toda atenção que eu dou ao meu trabalho tá sendo refletida de fato na vida desses meninos, que pra mim é uma coisa muito importante.** Eu acabo recebendo isso de volta, como um reflexo (Hugo).

A dimensão do cuidado que emerge nos relatos destes entrevistados pode ser pensada à luz do que Freire (1996) descreve como o exercício ético-estético exigido pela docência. Ele advoga que ensinar requer uma série de saberes indissociáveis da prática educativa — como a rigorosidade metódica, a pesquisa, a criticidade e o respeito aos saberes dos educandos — entre os quais a dimensão ética-estética, que resguarda o caráter formador do exercício educativo.

Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós [...] é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 1996, p. 36).

Esses depoimentos indicam que os significados do trabalho para os docentes não estão restritos à experiência individual, mas refletem o projeto pedagógico que carregam. Em suas diferentes nuances, revelam uma prática profissional orientada por um compromisso ético e social que sustenta o propósito formativo que cada um procura construir, apontando para a EPT como espaço de promoção da formação integral e de resistência à redução da educação à mercadoria.

Nessa perspectiva, as percepções do trabalho como propósito e realização alinham-se ao que Frigotto (2005) defende acerca da atuação docente na EPT. Para o autor, o trabalho pedagógico deve estar profundamente articulado à realidade social, superando a dicotomia entre teoria e prática e promovendo uma formação que responda às demandas concretas da classe trabalhadora. O trabalho como princípio educativo emerge, nesse contexto, como fundamento da formação escolar, de modo a ancorá-la no trabalho em sua dimensão ontológica e social, articulando as experiências dos alunos à produção de conhecimentos que visem à sua emancipação. Como defendem Abreu, Cavalcante e Henrique (2022),

O educador da EPT, com destaque aos professores dos Institutos Federais, tem papel substancial na disputa ideológica por uma educação profissional ampla, integral e emancipatória. Sua atuação, enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem, deve contribuir para que o discente desenvolva uma visão reflexiva e crítica do mundo do trabalho, das motivações para a evolução dos sistemas tecnológicos, propiciada pelo homem, assim como a evolução do mundo natural e social, guiados pela essência das relações de trabalho capitalistas (Abreu; Cavalcante; Henrique, 2022, p.2-3).

Compreendemos que esse compromisso político-pedagógico dos docentes com seu exercício profissional constitui a base do projeto de ensino integral, que fundamenta a criação dos Institutos Federais, conforme Pacheco (2015). Nesse sentido, compreendemos ser essencial que os docentes reconheçam que sua atuação pode efetivamente transformar a vida de outras pessoas. Por isso, é preciso criar condições de trabalho que favoreçam a prática pedagógica, promovendo maior satisfação, motivação e qualidade no exercício profissional.

c) Distinções entre trabalho e emprego

Esta subcategoria reúne as respostas dos docentes a partir da questão “*Para você, qual a diferença entre trabalho e emprego?*”. Como indicado no tópico 6.2.2, essa pergunta foi incluída ao roteiro da entrevista com o propósito de identificar se o conceito de trabalho aparece associado a uma perspectiva mais ampla, de caráter ontológico e social, ou se é reduzido à noção histórica de emprego, vinculada ao assalariamento e à lógica capitalista. As respostas indicam que, mesmo com certa insegurança conceitual, os docentes recorrem a valores, vivências pessoais e percepções subjetivas para estabelecer essa distinção, como pode ser observado a seguir:

É bem diferente, quem tem um emprego e quem tem um trabalho. O **trabalho você realmente se dedica, o emprego, não, você faz por obrigação** (Erivan).

**Emprego é aquilo que você faz pra ganhar vida** e não tem jeito, né? Por exemplo, um **emprego desgastante** que você trabalha 6 por 1 [...] isso não é um trabalho, né? Isso é uma forma de vida, de você ganhar sua vida, e você de certa forma **fica escravizado naquilo**. No meu caso, no nosso caso, nós temos **um trabalho, uma coisa interessante** assim, de fazer, que **te dá alegria. Eu sinto alegria no meu trabalho. O emprego é mais desgastante**, né? Uma coisa que você **faz por necessidade total**. Então, acho que o **servidor público**, a gente ainda **goza de uma certa tranquilidade**, né?” (Maria).

O **emprego** normalmente ele tá **atrelado às questões dos direitos e deveres do profissional**, enquanto o **trabalho** ele possibilita somente... é basicamente **um meio de subsistência**, de ter **retorno financeiro** pra poder viver. Então, a meu ver, **nem sempre trabalho vai significar um emprego, que tem seus benefícios** — embora que muitos, a meu ver também, **muitos benefícios relacionados ao emprego foram conquistas históricas que podem ser perdidas ao longo do tempo** (Pedro).

A única diferença que eu vejo, assim, básica, é que você trabalhando (...) **era interessante que você estivesse de carteira assinada**, de contrato, né? (...) não que denigra sua imagem, mas **muitas pessoas qualificadas hoje em dia elas não têm trabalho. Elas têm emprego**, né? (Boris)

**Emprego**, eu acho que é o termo da **obrigação**. É o adulto que vai no sábado: 'Ah, eu tenho que vir porque eu tenho que pagar minhas contas.' E o **trabalho** é aquilo que **contribui pra vida da gente e pra vida do outro**, né? (Alice).

O **trabalho** é bem **mais amplo** e o **emprego** é algo, assim, mais talvez **engessado** (Raíssa).

Mesmo demonstrando insegurança quanto às definições formais de emprego e trabalho, em seus relatos, os docentes expressaram uma percepção intuitiva de que o trabalho possui uma dimensão mais ampla e subjetiva, enquanto o emprego é compreendido como uma atividade mais restrita, marcada pela necessidade e pela obrigação. Essa distinção aparece de modo recorrente nas falas, ainda que sem o uso de conceitos teóricos consolidados.

Para o docente Erivan, por exemplo, o trabalho envolve dedicação, enquanto o emprego se configura como uma imposição. Já o docente Pedro, por sua vez, aponta o emprego como um conjunto de garantias legais e deveres, enquanto o trabalho se associa à subsistência. Os docentes Boris e Alice também entendem que o emprego carrega um peso de obrigatoriedade, enquanto o trabalho está mais vinculado à contribuição social e a docente Raíssa sintetiza essa percepção ao afirmar que o trabalho é mais amplo, enquanto o emprego teria uma estrutura mais rígida.

Essas falas revelam que, mesmo diante de certa indefinição conceitual, os docentes recorrem às próprias experiências e valores para diferenciar as duas noções. Assim, o trabalho aparece como uma atividade dotada de propósito, realização e contribuição para o outro, elementos que se aproximam da dimensão ontológica do trabalho, como compreendida por Antunes (2009), ao destacar o trabalho como princípio educativo e não apenas como atividade produtiva subordinada à lógica do capital.

O emprego, por sua vez, surge nas falas como representação da forma historicamente determinada que o trabalho assume no capitalismo, associada à alienação, à rotina e à sobrevivência, o que dialoga com Frigotto (2001), que critica a forma como o capitalismo estruturou o trabalho assalariado, reduzindo-o à condição de emprego. A partir da perspectiva ontológica, o trabalho é entendido como um processo criativo, transformador e necessário para a vida humana, enquanto o emprego é compreendido como um modo alienado de existência, onde o trabalhador é reduzido à sua função de força de trabalho.

Frigotto (2001) afirma que a crise do trabalho assalariado, alimentada pelo neoliberalismo e pela globalização, leva à precarização das condições de trabalho, um fenômeno que afeta, especialmente, as classes trabalhadoras mais vulneráveis, ampliando a desigualdade social e a insegurança no mercado de trabalho. Nesse sentido, o emprego surge como uma forma instrumentalizada de trabalho, voltada à sobrevivência material, mas desprovida de uma relação de realização pessoal e contribuição social, como expressado nas falas dos docentes entrevistados.

A docente Maria, por exemplo, ao associar o emprego a uma rotina desgastante, contrasta-o com a ideia de trabalho, que, para ela, tem uma dimensão de prazer e realização. Frigotto (2001) dialoga com essa percepção ao apontar que o trabalho, enquanto princípio educativo, possui uma dimensão de formação humana, capaz de proporcionar ao sujeito um sentido mais amplo e emancipador. No entanto, a transição do trabalho assalariado para o emprego precarizado, observada no processo de desumanização e alienação do trabalhador no capitalismo, limita essa possibilidade de desenvolvimento humano.

Dessa forma, compreendemos que as percepções dos entrevistados refletem a *práxis* docente desejada nos Institutos Federais, na qual o domínio dos conhecimentos técnicos por parte dos docentes esteja a serviço de um ensino polivalente e omnilateral, com foco na formação integral do sujeito e tendo o trabalho como princípio educativo (Ciavatta, 2007).

Nesse contexto, a busca por uma educação profissional e tecnológica crítica aos paradigmas do capitalismo torna-se fundamental à promoção de uma formação com potencial transformador e emancipador. A perspectiva de um ensino que valoriza a realização pessoal e a contribuição social, como sinalizado pelos docentes, está em consonância com o modelo de EPT que se propõe a formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade social.

#### *6.2.3.2 Contradições do trabalho*

Essa categoria reúne experiências que revelam as contradições vividas pelos docentes em seu cotidiano profissional, nas quais fatores de satisfação convivem com desafios, frustrações e conflitos que atravessam a relação com os estudantes, o envolvimento com o próprio trabalho e a convivência com os colegas. Foram identificadas as seguintes subcategorias:

Quadro 11 - Subcategorias de sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho

|                          |  |  |
|--------------------------|--|--|
| Contradições do trabalho | a) Ambivalência relacional com os estudantes | Demonstra as contradições da relação professor-aluno, marcada por reconhecimento e satisfação, mas também por desinteresse, indisciplina e dificuldade de engajamento.   |
|                          | b) Relações interpessoais no trabalho        | Retrata a importância das relações interpessoais no cotidiano docente, revelando como experiências de cooperação e apoio coexistem com conflitos, divergências e dificuldades de convivência que impactam a motivação e o bem-estar no trabalho. |
|                          | c) Entre o prazer e a sobrecarga             | Expressa a ambivalência entre satisfação e exaustão no exercício profissional, indicando que o prazer no trabalho pode, paradoxalmente, conduzir a processos de desgaste físico e mental.  |

Fonte: elaborado pela autora (2025)

### a) Ambivalência relacional com os estudantes

Diversos estudos se dedicaram a analisar a relação professor-aluno com ênfase no processo ensino-aprendizagem na perspectiva dos estudantes, abordando a afetividade como facilitadora da aprendizagem (Fernandes, 2023; Silva, 2017; Januário, 2013; Veras; Ferreira, 2010; Morales, 2006). Ao analisar os relatos dos docentes, nesta subcategoria, procuramos evidenciar como essa relação se constitui uma experiência afetivamente investida também para os professores, repercutindo em sua satisfação profissional e no sentido atribuído ao seu trabalho.

Ao serem questionados sobre os aspectos mais gratificantes e desafiadores da docência, os docentes trouxeram elementos ligados à relação com os estudantes, ressaltando sua influência na satisfação, no afeto e no reconhecimento percebidos no exercício profissional:

**Eu sinto, né, que eu aprendo, que eu troco. Eu me sinto muito amada pelos meus alunos, sabe? É muito, muito legal essa troca, assim (Raíssa).**

**Eu vejo que muito dessa apostila que faço no meu trabalho, do ponto de vista humano, ficou. Não foi necessariamente meu conteúdo da sala de aula que ficou. Então é importante o vínculo. (...) Eu me sinto um professor amado porque eu consigo amá-los, do meu jeito, da minha forma, com o meu modo de dar atenção. Então eu acho que de fato é uma troca: a atenção que a gente dá, a gente recebe (Hugo).**

A gratificação também de você **ter o retorno deles**, assim, no dia-a-dia, o  **contato, o olhar, o envolvimento para além da docência**, eu acho que é

bem-vindo, porque a gente tá lidando com jovens, né, a gente lida com esperanças (Marcela).

**É o reconhecimento que a gente tem**, porque é muito rápido. O aluno do IF se ele gostar do seu trabalho, é **um feedback rápido que você tem** e, às vezes, na mesma hora. Muitas e muitas vezes, eu termino uma aula, **os alunos vêm falar comigo, me agradecer, me dar um abraço pela aula** (Maria).

É possível observar que a relação com os estudantes ocupa um lugar privilegiado na experiência dos entrevistados, funcionando como fonte de realização. Essa interação é percebida como essencial para o sentido do trabalho ao longo da trajetória profissional, pois o envolvimento e o crescimento dos estudantes — refletidos no investimento em conhecimento e no desenvolvimento de sua autonomia — são vistos pelos entrevistados como um retorno positivo que fortalece e motiva a prática docente.

Essa centralidade da relação com os estudantes não aparece apenas como uma vivência afetiva relatada pelos professores, mas como um aspecto que estrutura a própria natureza do trabalho docente. A docência, nesse sentido, só se realiza plenamente no encontro com os alunos e no conjunto de interações que se estabelecem em sala de aula. É nessa perspectiva que Tardif e Lessard (2008) compreendem a docência como uma profissão cuja essência está na interatividade:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenvola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço [...] no qual ele penetra para trabalhar. Por isso, [...] ensinar é um trabalho interativo (Tardif; Lessard, 2008, p. 235).

Daí se depreende que a qualidade da relação estabelecida com os alunos repercute diretamente sobre a experiência subjetiva do professor em relação ao próprio trabalho. Quando a interação se constrói com base em reconhecimento e reciprocidade, ela alimenta a motivação profissional e potencializa o sentido da docência. Em contrapartida, situações de desinteresse ou de baixa participação dos estudantes podem fragilizar esse vínculo, gerando frustração, desgaste emocional e desânimo.

Essa ambivalência aparece no depoimento de Marcela, quando foi questionada sobre as expectativas que tinha em relação à docência e se elas foram alcançadas. Ao relatar sua experiência, a professora destacou que, mesmo preparando aulas

engajadas e dinâmicas, muitas vezes, os alunos não correspondem da forma esperada, o que frustra a expectativa de maior reconhecimento e autoridade em sala de aula:

Às vezes de achar que você tá preparando uma aula, assim, bombástica, super engajada, divertida, e quando chega na hora, os alunos não recepcionam do jeito que você esperaria. Eu achava que a gente teria mais fácil o controle, o domínio da sala. Mas não é assim, depende muito do estilo da turma, depende de vários fatores. A expectativa eu achava que a gente teria um pouco mais de moral em sala, e não. Às vezes em sala de aula não é isso que acontece (Marcela).

Já o depoimento do entrevistado Bernardo remete à natureza social do saber docente, como proposto por Tardif e Lessard (2012):

Uma coisa que eu vejo hoje em dia é que ensinar é... assim, **você nunca tá pronto**, é como sempre você pode dar um passo a mais. Você vai melhorando, melhorando... **No começo você quase não tem leitura de público**. É uma coisa que você não tem no começo assim, né? **Hoje eu já tenho essa leitura**, aí numa turma, já na primeira, segunda aula, já reconheço a reação das pessoas que precisam de mais atividade, preciso falar mais com ela, esses daqui vão perturbar, tenho que me aliar a eles, se não eles vão ficar conversando. **Então, tem estratégias pra manter o rumo da sala** (Bernardo).

A experiência relatada pelo professor ilustra como o saber docente é constituído socialmente, na medida em que se desenvolve a partir da interação com os alunos e da inserção nas dinâmicas coletivas da sala de aula. Esse saber não corresponde a um repertório estático de conteúdos ou técnicas, mas se configura como um conhecimento situado, que se desenvolve nas relações estabelecidas com os estudantes. Como afirmam Tardif e Lessard (2012):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif; Lessard, 2012, p. 14).

Morales (2006) entende a sala de aula como um campo privilegiado de relações humanas, em que cada gesto, olhar e forma de comunicação verbal e não verbal compõe a dinâmica entre professor e estudantes. A maneira como o docente se relaciona com os alunos, de forma intencional ou não, repercute tanto na aprendizagem quanto em sua própria experiência de trabalho, configurando um processo de influência mútua. Nesse contexto, o autor chama atenção para os resultados não intencionais da docência, destacando que os professores transmitem

muito além dos conteúdos curriculares. Por meio de suas atitudes, valores e modos de estar no mundo, comunicam também referências de comportamento e de relação social, o que demonstra a dimensão formativa presente em toda prática pedagógica. Nessa direção, Tardif e Lessard (2008, p. 231) postulam que “quando você entra na sala de aula, entra com tudo o que você é e, assim, é esse tudo que interage com os alunos”.

Nos relatos dos entrevistados, pudemos perceber que as relações com os estudantes são pautadas por um investimento afetivo importante, acompanhado, por vezes, da necessidade de lidar com expectativas frustradas. O contato direto e frequente com os alunos exige do professor um engajamento afetivo constante, o que torna seu trabalho particularmente vulnerável ao desgaste. Garcia e Benevides-Pereira (2003) apontam que essa proximidade cotidiana é um dos principais fatores que predispõem os docentes ao *burnout*, pois a intensidade da relação professor-aluno gera sentimentos de frustração diante da desmotivação ou indisciplina dos estudantes, sobrecarga emocional e alterações de humor. Estudos revisados pelas autoras indicam que a desmotivação discente e os comportamentos disruptivos figuram entre as maiores fontes de esgotamento para os professores, o que evidencia como a dimensão relacional da docência, ao mesmo tempo em que pode ser fonte de satisfação e realização, também representa um campo de vulnerabilidade ao adoecimento.

Esse desgaste não se restringe às exigências relacionais da sala de aula, mas é agravado por estressores psicossociais como sobrecarga de trabalho, conflitos interpessoais, falta de autonomia e baixo apoio social (Gil-Monte *et al.*, 2005). Nessas condições, a energia despendida para lidar com os estudantes soma-se à pressão institucional por produtividade, à perda de reconhecimento e às contradições entre valores pessoais e exigências organizacionais, favorecendo o surgimento de exaustão emocional, sentimentos de culpa e até de indiferença. Desse modo, o trabalho docente se apresenta como uma atividade altamente complexa e permeada por tensões, em que o investimento afetivo inerente ao ensino expõe o professor de maneira particular ao risco de *burnout*.

Os fatores estruturais que configuram riscos psicossociais aos professores remetem à precarização das condições de trabalho na educação, que repercute na saúde do docente e no modo como os estudantes se relacionam com a escola. Nesse ponto, emergem relatos que evidenciam como a precarização se expressa na prática,

produzindo desafios adicionais para o envolvimento dos alunos. Essa dimensão aparece nos depoimentos de Erivan e Pedro, que destacam o impacto dessas condições no crescente distanciamento dos estudantes em relação à escola:

Os alunos, hoje em dia, querem estudar muito pouco [...] A qualidade pode ser cada vez mais precária [...] e acaba tornando isso uma frustração de certa forma (Erivan).

o maior [desafio] de todos é relacionado também à questão da sala de aula, da educação, devido à situação atual em relação à busca, à cultura da busca pela educação dentro da sala de aula. Assim, eu sinto... cada dia a gente tá lá na sala de aula e há uma certa desvalorização em relação à busca pela educação. (...) sinto que tem uma falta de interesse, uma falta de comprometimento mesmo dos estudantes — e às vezes até de deixar passar certas oportunidades por simplesmente não buscar oportunidades que a gente, os professores, a instituição, traz pra o estudante (Pedro).

A percepção de desmotivação e de falta de comprometimento discente com a própria formação pode ser entendida como expressão das contradições de uma educação submetida à lógica neoliberal, tensionada entre funções mercadológicas e formativas, cujos efeitos atingem tanto professores quanto alunos. Para os docentes, esse processo se traduz em frustração e desvalorização, evidenciando que a precarização do trabalho incide não apenas sobre a materialidade da profissão, mas sobre a experiência de trabalho em sua totalidade. Nessa perspectiva, a apatia discente relatada pelos entrevistados revela-se como produto de um cenário em que professores e estudantes estão submetidos a exigências contraditórias que fragilizam a experiência formativa.

Conclui-se que a relação com os estudantes constitui um eixo estruturante da docência, que se caracteriza como prática essencialmente humana, sustentada por um investimento afetivo que tanto fortalece a experiência profissional quanto a torna vulnerável ao desgaste. A satisfação decorrente do vínculo estabelecido em sala de aula convive com desafios e frustrações que se intensificam em contextos de precarização, situando a docência como uma atividade complexa em termos de exigência emocional e constante elaboração subjetiva.

Assim como a relação com os alunos, as experiências com colegas e gestores também são parte fundamental do trabalho docente, envolvendo tanto cooperação quanto conflitos que afetam o trabalho e a saúde dos professores. Essa dimensão será discutida a seguir.

b) Relações interpessoais no trabalho

As relações interpessoais no trabalho surgem como um elemento importante nas experiências relatadas pelos entrevistados. Os aspectos positivos e negativos dessas relações se manifestam de diversas formas, especialmente, nas interações com colegas de trabalho e com a gestão. Embora alguns docentes mencionem experiências positivas de convivência, os relatos de dificuldades e conflitos nas relações interpessoais se sobressaíram, como foi discutido a seguir.

Entre os registros positivos, destacam-se as falas dos entrevistados Bernardo e Raíssa. Bernardo, ao narrar sua entrada no IFPE, lembrou do apoio recebido por colegas mais experientes, que facilitaram seu processo de adaptação. Já Raíssa, ao refletir sobre o significado do trabalho em sua vida, destacou a riqueza da convivência e das trocas que o ambiente institucional proporciona:

Como **a gente tinha um grupo, a gente se ajudava muito**, um fazia, o outro fazia, quem sabia ensinava pro outro, e com os professores mais velhos que se antenaram e disseram assim: “não, a gente tem que ajudar esses meninos”. (Bernardo)

A possibilidade de você **conviver com pessoas diferentes** e você tem essa troca, e você **aprender, aceitar as pessoas como elas são**, tudo isso o trabalho trouxe pra mim, sabe? (Raíssa)

Quando questionadas sobre os aspectos mais gratificantes e os mais desafiadores do trabalho como docente, as docentes Marcela e Maria apontam dificuldades nas relações com colegas como um dos desafios vivenciados no cotidiano. A docente Marcela menciona o incômodo de observar colegas que não cumprem com responsabilidades básicas e a carência de engajamento coletivo no *campus*. Já a docente Maria, por sua vez, comenta a dificuldade de convivência com colegas e os efeitos disso no ambiente de trabalho:

O *campus* é muito **carente de pessoas que querem se engajar**, né, para além de aula, que tem **muitas outras coisas para além de você ser docente**, se você for dar aula, a gente pode se envolver mais que isso. [...] Também o **desafio de lidar com outros professores**, às vezes, no sentido de você ver que os professores **não fazem certas coisas como deveriam ser** (Marcela).

Acho que é um **ponto negativo do trabalho**, meu Deus... **os colegas**, alguns, né? Eu acho que é bem difícil falar, principalmente sabendo que tá sendo gravado. Mas como você sabe, né, em **todo ambiente de trabalho há competição**, há aquelas pessoas que, né, vão criticar e tudo mais (Maria).

Ao compararem suas atuações com as de outros colegas e destacarem a necessidade de um maior engajamento por parte de alguns profissionais, os docentes

entrevistados expressaram sentimentos de injustiça e percepção de competitividade entre os pares, o que pode gerar dois desdobramentos distintos: por um lado, a necessidade de se dedicar mais para suprir as lacunas deixadas por alguns colegas, por outro, a desmotivação e o eventual afastamento de atividades institucionais que poderiam trazer realização profissional. É possível inferir, portanto, que essas relações de comparação afetam o senso de pertencimento e influenciam na intensificação de conflitos internos entre os ideais profissionais e as emoções despertadas pela realidade cotidiana.

Segundo Tardif e Lessard (2014), tais dinâmicas têm impacto tanto sobre a vivência do trabalho quanto sobre a construção da identidade profissional dos docentes, influenciando sua percepção do trabalho e suas relações de pertencimento à instituição. Assim, podemos considerar que, para alguns docentes, o nível de dedicação e de sentido dado ao trabalho podem ser influenciados pela forma como eles se veem perante aqueles que também atuam na Instituição mas que, não necessariamente, adotam os mesmos comportamentos de envolvimento e de priorização dadas ao processo educativo.

A comparação com os pares configura um fator de risco para a saúde mental docente, mas não deve ser analisada como mera disposição individual, e sim como sintoma de um contexto educacional precarizado e pela crescente cobrança por produtividade. Esse fenômeno revela os paradoxos da lógica neoliberal na educação: ao transferir para o indivíduo a responsabilidade por compensar falhas estruturais, naturaliza-se a sobrecarga e fragiliza-se a ação coletiva. O risco de esgotamento profissional, nesse contexto, decorre menos de escolhas individuais do que desta dinâmica que isola os docentes, substituindo a colaboração pela competição.

Destacamos, aqui, a fala do entrevistado Bernardo, ao responder sobre como descreveria sua satisfação com o trabalho atualmente. O mesmo docente que, ao narrar sua entrada no IFPE, havia recordado com gratidão o apoio recebido dos colegas mais experientes, hoje, após vários anos de atuação, faz uma crítica ao predomínio do individualismo:

Eu vejo ali dentro [...] pouco coletivo e muito individualismo. Isso me deixa um pouco frustrado de tar ali. [...] A gente tem muitos feudos ali separados e eu acho que essas barreiras deveriam ser quebradas. A gente trabalha com objetivos em comum (Bernardo).

À luz de Antunes (2009), interpretamos que o individualismo apontado pelos entrevistados tem raízes no projeto histórico de reestruturação produtiva do capital, que transformou as relações laborais a partir da crise dos anos 1970. Como demonstra o autor, a transição para a acumulação flexível implicou, além de mudanças técnicas, uma profunda reorganização das formas de dominação societal. Nesse processo, a estratégia capitalista operou em duas frentes complementares: no plano material, através da precarização estrutural que fragilizou as bases objetivas da solidariedade de classe; e no plano ideológico, por meio da disseminação de um “subjetivismo e de um ideário fragmentador que faz apologia ao individualismo exacerbado contra as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (Antunes, 2009, p. 50).

Essa ofensiva do capital — que Wood (1997, *apud*. Antunes, 2009) caracteriza como “universalização do capitalismo” em sua fase madura — explica a gênese do individualismo docente como fenômeno estrutural. Como demonstra Freitas (2018, p. 15-16), o neoliberalismo transformou radicalmente as relações sociais, substituindo a “linguagem dos direitos coletivos pelo discurso dos direitos individuais” e convertendo a solidariedade em “individualismo radical”. Na educação, esse processo se materializa através do que Freitas (2018, p. 23) denuncia como a transformação do trabalhador em “vendedor de si mesmo”, onde a noção de carreira pública como projeto coletivo cede espaço à lógica do empreendedorismo individual. A esse respeito, Souza (2013) afirma que

somada à precarização, a individualização é uma segunda característica geral da modernização do trabalho. Ela preside a organização do trabalho gerando o enfraquecimento das ações coletivas e contribui para intensificar o declínio dos movimentos sociais (Souza, 2013, p 156).

Essa articulação entre precarização e individualização a que se refere a autora remete a um processo de reconfiguração do trabalho docente, em que a adoção de valores empresariais, como o estímulo à concorrência, torna referência para a organização escolar. Nesse tipo de racionalidade, que desloca a responsabilidade para o plano individual, o professor deixa de se reconhecer apoiado em redes solidárias de trabalho e passa a enfrentar sentimentos de isolamento e insegurança, configurando o que Linhart (2009) denominou de precariedade subjetiva.

Dessa forma, consideramos que o fenômeno do individualismo não deve ser reduzido a uma questão moral — embora inevitavelmente a envolva —, uma vez que expressa uma racionalidade própria do capitalismo contemporâneo aplicada à

educação. Ao isolarem-se em suas frustrações particulares, os professores tornam-se incapazes de reconhecer no comportamento de seus colegas o reflexo de uma precarização sistêmica que demanda respostas coletivas. Essa análise permite compreender os relatos de competição e desengajamento primordialmente como sintomas da penetração da racionalidade capitalista nas relações de trabalho no campo da educação, sem ignorar que as escolhas individuais carregam dimensões éticas e políticas a serem consideradas.

Quando perguntados sobre como percebem a influência do trabalho em outros aspectos da vida, como saúde e relacionamentos, alguns docentes destacaram os impactos emocionais negativos das relações interpessoais na instituição.

Ao longo do tempo eu não me envolvi somente com a questão da sala de aula, eu me envolvi muito com a questão de gestão. E os últimos anos em que eu fui [cargo de gestão] do Campus, eu **me decepcionei muito com a estrutura organizacional, com as pessoas de uma forma geral** e isso teve um **impacto muito grande na forma como eu passei a lidar com o trabalho** (Yuri).

**A relação**, às vezes, até **com os próprios colegas** chega a ser, às vezes, **mais conflituosa do que dentro de sala de aula**, porque, dentro de sala de aula, o professor é quem determina as regras. Então, fica mais fácil, né? (Erivan).

Na base de saúde, eu diria que assim, às vezes afeta, porque **os relacionamentos institucionais no serviço público**, às vezes, você tem **dissabores**, você **não consegue resolver** e **as relações interpessoais nem sempre são boas** ou são apenas medianas, e aí, eu acho que afeta, eu passo horas na instituição e eu acho que afeta. Por exemplo, uma crítica que eu tinha no ensino de [área de formação], eu percebo isso nos meus colegas, **parece que ficamos mais passivos**, então assim, cadê aqueles sonhos que a gente tinha? (Hélio).

Os relatos dos docentes revelam que as experiências negativas no ambiente de trabalho — as decepções em cargos de gestão, as dificuldades nas relações interpessoais e os conflitos entre colegas — exercem impacto significativo em sua saúde mental e vida pessoal. Essas vivências geram sentimentos de frustração e enfraquecem o ideal coletivo que inicialmente motivou a atuação docente.

A passividade apontada pelo docente Hélio remete à noção de *precarização do homem-que-trabalha* — que Alves (2007) afirma ser um dos traços da nova morfologia social do trabalho no capitalismo global —, processo de conformação do sujeito caracterizado pela quebra dos coletivos de trabalho, pela captura da subjetividade do homem-que-trabalha e pela redução do trabalho vivo à força de trabalho como mercadoria. Esse processo implica na dessubjetivização de classe, isto é, na dissolução

dos coletivos laborais e na corrosão da memória pública das lutas sociais, substituídas por vínculos individualizados e frágeis que dificultam a formação da consciência de classe.

A ofensiva do capital significou a vigência da ideologia do individualismo na vida social. Desvalorizam-se práticas coletivistas e os ideais de solidarismo coletivo no qual se baseavam os sindicatos e os partidos do trabalho (Alves, 2007, p. 40).

Nossas análises demonstram que, embora a sobrecarga de trabalho seja um fator crítico de desgaste, as dinâmicas relacionais configuram uma dimensão igualmente relevante (e em certos contextos, ainda mais determinante) para a saúde mental docente. Concordamos com Alves (2007, p. 42) para quem “a subjetividade é intrinsecamente intersubjetiva. O homem é, acima de tudo, uma individualidade social. [...] Não podemos conceber o sujeito humano sem as teias de relações sociais nas quais ele está inserido”. Assim, quando prevalece a lógica do individualismo, não é apenas o trabalho que se empobrece, mas também a própria possibilidade de realização subjetiva e de preservação da saúde.

Quando questionados sobre o que gostariam de mudar em sua relação com o trabalho, os entrevistados Marcela e Yuri voltam a tratar da frustração que sentem devido à falta de engajamento coletivo. Marcela critica a postura desmotivada de alguns colegas, que, segundo ela, afeta o curso como um todo. Já o docente Yuri menciona seu sofrimento diante de situações que fogem ao que ele considera correto:

Mudar também o **engajamento dos professores**, que os professores pudessem **se envolver mais com o campus**, né, com os alunos. Tem uns professores que **mal dão aula**, mal dão aula bem, **não se preocupam**. Lógico que não cabe a mim, mas eu sinto que a **desmotivação deles no curso acaba sendo pelo todo**, né, por ter professores que também estão desmotivados, né, não tem mais paciência, que dão ali uma aulinha, passam exercício e não dão aula... (Marcela).

Eu ainda sofro muito com algumas questões relacionadas ao trabalho, por conta do meu processo de formação, sabe, de **gostar das coisas muito, muito certas**. E aí **quando as coisas não andam certas**, isso **me dá uma agonia**, me dá uma... me faz sentir mal (Yuri).

Em outro momento da entrevista, ao ser perguntado se continuaria trabalhando mesmo que não precisasse disso para viver, o docente Yuri expressou incerteza. Embora reconheça o prazer que sente, em sala de aula, ele relata não saber se manteria o vínculo com o trabalho, hesitação que está relacionada à experiência que viveu durante sua atuação em cargo de gestão, que, segundo ele, contribuiu para um desencanto com o trabalho coletivo:

Essa experiência que eu tive, né, ela... como é que eu posso dizer? Ela **rompeu com muitos ideais**, muitos sonhos, muitas esperanças, sabe, de transformação. E aí é um **grau de frustração enorme** (Yuri).

A partir destes relatos, pode-se observar que as relações interpessoais desempenham um papel fundamental na vivência do trabalho. Essa problemática encontra respaldo em Tardif e Lessard (2014), que tratam da docência como uma profissão construída nas interações humanas. Os autores argumentam que o trabalho docente não pode ser compreendido apenas por suas tarefas técnicas, mas também pelas relações interpessoais e pelas dinâmicas organizacionais nas quais ele se insere. Segundo eles, o trabalho do professor é, antes de tudo, um trabalho de interações que exigem habilidades sociais e emocionais complexas, além do domínio técnico do conteúdo.

Tardif e Lessard (2014) afirmam que a organização do trabalho escolar e as relações interpessoais, dentro da escola, podem tanto fomentar quanto prejudicar o bem-estar e a eficácia do trabalho docente. Em um ambiente onde as relações de poder e as estruturas hierárquicas são pouco negociadas, como observado por Yuri e Marcela, essas tensões podem gerar frustração, desmotivação e até mesmo esgotamento emocional, comprometendo o prazer e a realização que muitos docentes encontram em seu trabalho.

Ao discutir a dinâmica de reconhecimento no trabalho, Dejours (2011) sugere que a falta de um reconhecimento adequado dentro da estrutura organizacional contribui para o sofrimento psíquico dos trabalhadores. Quando os docentes não percebem um reconhecimento do seu esforço, seja pelos colegas, seja pela gestão, o trabalho deixa de ser uma fonte de prazer e realização, transformando-se em uma fonte de sofrimento. Esse processo de desgaste, que é exacerbado pela competitividade e pela falta de apoio, é visível nos relatos das docentes Marcela e Maria, que sentem o impacto da desmotivação de seus colegas na qualidade do trabalho coletivo.

Dessa forma, é possível compreender as tensões nas relações de trabalho na docência não apenas como um reflexo de dificuldades individuais, mas como parte de um processo mais amplo que envolve a organização do trabalho e as relações interpessoais na escola. Para Tardif e Lessard (2014), essas tensões são inerentes ao trabalho docente, mas podem ser mitigadas por uma reorganização das práticas

de gestão e pela construção de uma cultura de cooperação e reconhecimento dentro da instituição.

Um dos aspectos centrais na Psicodinâmica do Trabalho é o papel do trabalho na formação da identidade, compreendida como um processo contínuo ao longo da vida do indivíduo, relacionado à ideia de alteridade. A formação do sujeito ocorre a partir do “olhar do outro”, no qual cada um se reconhece, buscando tanto semelhanças quanto diferenças. São as interações cotidianas que permitem a construção da identidade, tanto individual quanto social, por meio de trocas materiais e afetivas. Segundo Lancman (2008, p. 34), na vida adulta, o espaço do trabalho se apresenta como um “palco privilegiado dessas trocas, pois aparece como o mediador central da construção, do desenvolvimento, da complementação da identidade e da constituição da vida psíquica”.

Observamos que as relações interpessoais no ambiente laboral constituem fator determinante na construção dos significados atribuídos ao trabalho, atuando como dupla face na experiência docente. Quando pautadas pelo reconhecimento mútuo e pela cooperação, essas relações fortalecem o sentimento de pertencimento, sustentando a identidade profissional. Contudo, quando marcadas por conflitos e competição excessiva, transformam-se em fontes de sofrimento e potencial adoecimento que reconfiguram a percepção do espaço de trabalho.

Os achados desta pesquisa evidenciam que as relações interpessoais constituem um eixo central na experiência do trabalho, operando como mediadoras tanto do sofrimento quanto da realização profissional. Os relatos analisados demonstram que a deterioração dessas relações não se reduz a conflitos pessoais, mas emerge como sintoma da precarização do trabalho

A análise também aponta caminhos: a reconstrução de práticas institucionais que valorizem a cooperação, o reconhecimento mútuo e a gestão democrática aparece como antídoto necessário tanto para o sofrimento psíquico quanto para a fragmentação do trabalho docente. Como demonstram Tardif e Lessard (2014) e Dejours (2011), a qualidade das interações profissionais é condição fundamental para a saúde coletiva e a efetividade do projeto educativo.

Nessa perspectiva, medidas institucionais que fomentem espaços de diálogo, formação continuada em relações interpessoais e mecanismos de reconhecimento do trabalho coletivo configuram-se como estratégias para enfrentar o mal-estar docente em suas raízes organizacionais e simbólicas. Afinal, como evidenciam os relatos, é

na tessitura cotidiana das relações que se constrói — ou se desfaz — o sentido do trabalho.

Da dimensão coletiva das relações interpessoais, passamos agora à esfera individual do trabalho, em que a realização profissional convive de forma ambivalente com processos de sobrecarga.

### c) Entre o prazer e a sobrecarga

Nos relatos dos entrevistados, a docência aparece como uma atividade que envolve engajamento emocional e disposição subjetiva. Muitos docentes relataram sentir prazer com a realização das suas atividades profissionais. Esse envolvimento, no entanto, nem sempre encontra limites claros, tendo a sobrecarga como consequência, o que pode ser observado nos trechos a seguir, quando respondem sobre como percebem o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional:

Eu tento, no meu dia a dia, praticar isso, que se não a gente enlouquece, né. De fato, às vezes, assim, é um pouco difícil, porque **eu gosto tanto, tenho gostado tanto de dar aula**, preparar aula, eu gosto de me desafiar, preparar coisas novas, e acaba sendo pra mim, realmente, **às vezes eu acabo trabalhando fim de semana** (Marcela).

**É impossível não trazer pra casa, é o tipo de trabalho que não tem jeito**, porque você vai montar aula, você vai... às vezes você tá assistindo um filme em algum lugar e você tem uma ideia pra uma aula. Então, **você tá sempre trabalhando de alguma forma**, pelo menos um estilo de trabalho (Maria).

E também **o inevitável do trabalho que a gente leva pra casa**. Então, muitas vezes, o fato de estar trabalhando em casa... Realmente, eu acredito que **dificulta um pouco essa questão de manter um equilíbrio entre o momento que você tá ali em casa, realmente com sua família, e o momento que você tá trabalhando**. Então, assim, **comigo é muito comum acontecer de acabar esticando o horário, passando... Trabalhar à noite, em outros horários**, em que talvez fosse mais, a meu ver, fosse mais interessante estar com a família ou com a parte pessoal, a vida social (Pedro).

**O profissional me toma muito mais tempo que o pessoal**, né? O fazer profissional hoje... tanto que eu lhe disse que **fim de semana entra também na minha jornada de trabalho. O ideal seria que eu conseguisse dar conta de tudo na semana. Eu não consigo**. Porque não é só ensino. A gente tem pesquisa, a gente tem extensão, [...] a gente tem os planejamentos, tem atividades pra elaborar, tem as reuniões pedagógicas, né? Que elas são semanais. [...] Então, assim, **eu fico muito angustiada se eu não dou conta. Então... e se pra eu dar conta eu tenho que trabalhar no fim de semana, eu trabalho no fim de semana. Isso tem sido uma constante. Mas a escolha foi minha de assumir** (Raíssa).

Então, de alguma forma, nós somos sempre **desafiados a continuar com zelo pelo que a gente faz**, e principalmente pela conquista dos meninos para aquilo que a gente faz. **Isso de fato às vezes cansa, às vezes estressa**, às vezes... Então, assim, não é que eu tenha uma visão romântica, e tá tudo

bem. **Eu tenho muita clareza e discernimento dos desafios da minha profissão**, como qualquer outra, né? **Mas foi o que eu escolhi pra mim, é o que eu escolho pra mim todos os dias** (Hugo).

Eu tô conseguindo me reequilibrar nisso, até de deixar mais o telefone de lado. **Mas chegou a um ponto de exaustão, assim, de tanto que respondia, de tanto... e à medida que você tá sempre disposto, tá sempre propenso a fazer algo, as demandas continuam vindo pra você**, independentemente de ser suas ou não diretamente (Alice).

Os docentes entrevistados revelam que há sobreposição entre vida profissional e pessoal, na qual o tempo de descanso é utilizado para demandas do trabalho. Não se trata necessariamente de uma demanda institucional: os relatos indicam que, muitas vezes, os próprios docentes têm dificuldade em estabelecer limites, motivados pelo desejo de fazer bem, pela sensação de responsabilidade ou pela identificação com o ofício.

Por isso, observamos um processo de contradição entre o prazer, que pode provocar um excesso sem que os docentes percebam e se desdobre em um processo de sofrimento seja pela sobrecarga enfrentada, por injustiças percebidas, ao longo do processo, dificuldades para priorizar as necessidades pessoais de cuidados com si e com a família, dentre outros fatores.

Há que se observar que o sofrimento e o adoecimento no trabalho não se iniciam necessariamente a partir de episódios e contextos negativos, mas o próprio sentido do trabalho ou direção que se adota nas práticas laborais pode levar a excessos contínuos que, ao longo do tempo, não se consegue colocar limites. Trata-se de um processo consciente e/ou inconsciente em que a superprodução afeta a forma com que todas as dimensões da vida são conduzidas.

Essa sobreposição entre vida pessoal e profissional, muitas vezes sustentada por escolhas e práticas que prolongam a jornada de trabalho, aproxima-se do que Braz (2018) identifica como injunção social de autogerenciamento. É nesse cenário que

O excesso marca a experiência de trabalho das pessoas em diversas vertentes: excesso de pressão, intensidade, riscos, cobrança, estresse e excesso de investimento psíquico. O imperativo da hiperperformance, na ausência de elementos estruturantes do coletivo, tende a fazer com que o indivíduo sinta com cada vez mais peso os efeitos dessas injunções, como se a busca pela afirmação de sua existência social não o levasse a lugar algum (Braz, 2018, p. 9).

Essa dificuldade em parar, mesmo diante do cansaço, remete à noção de autoexploração discutida por Han (2015), que aponta como vivemos em um tempo de excesso de positividade (de estímulos, possibilidades, exigências) que gera uma forma de violência sem aparência de coerção. O autor chama a atenção de que “a violência da positividade não é excludente, mas saturante, exaustiva, sendo inacessível a uma percepção direta” (Han, 2015, p.6). Dessa forma, impulsionado pela dialética da positividade, cuja violência resulta de superprodução e super desempenho, o sujeito contemporâneo torna-se um “déspota de si mesmo” (Antunes, 1995, p. 48). Como sinaliza Arantes (2019):

Parece que cai bem socialmente dizer que você não teve tempo de almoçar, não teve tempo de dormir, não teve tempo de mexer o corpo, de rir, de chorar – não teve tempo de viver. A dedicação ao trabalho parece estar ligada a um reconhecimento social, a uma forma torta de se sentir importante e valorizado (Arantes, 2019, p. 28).

Antunes (2009) chama atenção de que quando o trabalho está submetido à lógica do capital, o tempo de vida como um todo — e não apenas o tempo produtivo — é subordinado às necessidades da acumulação e do controle social. Dessa forma, a dificuldade em estabelecer limites entre trabalho e vida pessoal expressa um modo de organização social que, ao mesmo tempo em que impõe exigências externas, produz uma internalização dessas demandas. Sob essa ótica, é possível problematizar que mesmo o prazer no trabalho, longe de representar um antídoto ao desgaste, torna-se funcional ao capital: ao oferecer ao trabalhador uma experiência subjetiva de realização, contribui para naturalizar a intensificação da jornada e a diluição das fronteiras entre o tempo do capital e o tempo da vida.

Ao analisar as mudanças no mundo do trabalho, Antunes (2009) aponta para a intensificação das jornadas e para a lógica da multifuncionalidade como elementos que ampliam o desgaste físico e psíquico dos trabalhadores. Esse cenário também se manifesta na docência, que envolve um trabalho intelectual que, embora proporcione um senso de realização e prazer, também está inserido em processos de intensificação e reificação. No campo do trabalho intelectual, segundo o autor, as formas de reificação se tornam mais complexas, assumindo uma aparência mais “humanizada” em sua essência desumanizadora.

Nesse cenário, percebe-se a dificuldade dos docentes em administrar o tempo necessário para o exercício da intelectualidade, isto é, para a elaboração de

conteúdos, projetos e estratégias pedagógicas que promovam um ensino criativo e engajador. Essa exigência contínua de inovação, quando somada à sobrecarga e à ausência de reconhecimento por parte dos estudantes, pode promover sofrimento psíquico. Quando o investimento subjetivo do professor não encontra ressonância na valorização dos alunos, o trabalho tende a se tornar mais penoso, o que revela a fragilidade do vínculo entre dedicação e retorno simbólico no contexto da docência.

Antunes (2009) descreve como a interação entre trabalho vivo e a estrutura produtiva moderna, que busca, cada vez mais, produtividade com a implementação de novas tecnologias e formas de organização, contribui para a intensificação do trabalho. No caso da docência, isso se reflete na cobrança para otimizar o desempenho e os resultados, algo que é reforçado por novas exigências institucionais e pela ideologia da produtividade no ensino.

No polo mais intelectualizado da classe trabalhadora, que exerce seu trabalho intelectual abstrato, as formas de reificação têm uma concretude particularizada, mais complexificada (mais 'humanizada' em sua essência desumanizadora), dada pelas novas formas de 'envolvimento' e interação entre trabalho vivo e maquinaria informatizada (Antunes, 2009, p. 133)

Este processo de reificação se manifesta na docência como uma sobrecarga de atividades que ultrapassam os limites do espaço e tempo dedicados ao ensino, como evidenciado nos relatos dos docentes que frequentemente levam o trabalho para casa, dedicando-se ao planejamento e preparação de aulas fora do horário estabelecido. Destacamos aqui alguns depoimentos dos docentes, quando perguntados sobre o significado do trabalho em sua vida e como percebem o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional:

Eu acho que **o trabalho é uma grande parte**, né. Essa questão por exemplo do trabalho remoto, né, já é tradicional que a gente **prepara prova, corrige, grande parte do trabalho a gente faz fora**, né, faz antes, **faz nas férias**. Por exemplo, vai começar o semestre, a gente tem que preparar antes as coisas, né. E quando é que é antes? É nas férias. Então você já começa nas férias a preparação, né (...) Então, **você praticamente vive isso, todos os dias**. (Bernardo)

Eu percebo que **eu tô aprendendo a lidar com isso. Nessa empolgação de fazer muitas coisas, de querer sempre inovar**, querer sempre trazer algo, né, gratificante pra quem tá ao redor, né, pros estudantes, porque o foco principal da gente é o estudante dentro do campus. Então **às vezes passa, passava muito desse limite**, às vezes pra contornar algum problema de dentro da área mesmo, de relacionamento, a questão de virar mediadora da situação. E **isso traz um desgaste emocional que acaba reverberando em casa**. (Alice).

Quando você tá numa **carga de trabalho muito estourada, uma carga de trabalho muito alta**, aí isso interfere. Porque você vai estar cansado,

**você não consegue dar conta, né? Mas numa carga de trabalho que é possível você ter uma manobra, dá pra levar tranquilo (Maria).**

Observa-se que, para os docentes, o prazer de ensinar e o vínculo afetivo com os estudantes são fundamentais na vivência do trabalho e na construção de sua satisfação profissional. No entanto, essa dimensão positiva é atravessada por uma ambivalência: o engajamento emocional, embora fonte de realização, ocorre em um contexto de sobrecarga e de exigências que ultrapassam os limites do que é possível sustentar sem prejuízos à saúde física e emocional. Assim, o que potencialmente constitui um aspecto gratificante do trabalho também pode se converter em fator de desgaste.

Dejours (2011) sinaliza que o prazer no trabalho é fundamental para sua sustentação subjetiva, mas ele depende de condições que permitam o reconhecimento e a cooperação, e não apenas do esforço individual. Quando faltam essas condições, o que poderia ser fonte de realização se transforma em sofrimento. Assim, os relatos dos docentes permitem observar que a exaustão não é apenas resultado de pressões externas, mas também de um ideal internalizado de comprometimento absoluto com o trabalho. A entrega que sustenta o prazer em trabalhar pode, quando não encontra limites, tornar-se também seu ponto de esgotamento.

Essa ambivalência entre prazer e sobrecarga aponta para uma contradição central da experiência docente: justamente por encontrarem satisfação no seu trabalho, correm o risco de ultrapassarem seus próprios limites. Dito de outra forma, a mesma energia que move o trabalho pode também levar ao adoecimento, caso não haja espaço para descanso e delimitação de fronteiras entre o trabalho e outras dimensões da vida.

Freitas (1995) contribui para compreender essa ambivalência ao descontinar como a lógica gerencialista e a cultura da performatividade impõem exigências de eficiência, produtividade e resultados que, muitas vezes, desconsideram as condições reais de trabalho. Nesse contexto, a internalização dessas exigências, que faz parte das dinâmicas de subjetivação no capitalismo, ajuda a entender por que tantos docentes acabam assumindo mais do que deveriam, mesmo quando isso compromete seu bem-estar. Ao identificar-se com ideais de qualidade, responsabilidade e inovação, o professor encara a intensificação de sua jornada como expressão de

comprometimento profissional, naturalizando a sobrecarga e tornando mais difícil estabelecer limites entre o trabalho e outras dimensões da vida.

Nesse sentido, a sobrecarga pode ser compreendida não só como uma consequência da estrutura institucional, mas também da forma como o trabalho é subjetivado, o que dialoga com a discussão proposta por Han (2015) sobre autoexploração. Como sugere Freitas (1995), essa naturalização da sobrecarga está relacionada ao ideal de “dar conta de tudo”, reforçado pelas políticas educacionais e pelos discursos que valorizam a produtividade em detrimento de processos formativos mais humanizados.

Pesquisas como as de Alves (2015) e Silveira (2022) mostram como mecanismos de avaliação e controle gerencialista afetam a saúde mental e emocional dos docentes, gerando sintomas de ansiedade, distúrbios do sono, baixa autoestima e sentimentos de culpa, confirmando que a docência está entre as profissões mais atingidas por transtornos psíquicos (Junges Jr., 2020; De Paula, 2025).

Compreendemos que, em qualquer profissão, há um ponto em que o envolvimento com o trabalho precisa ser confrontado com os próprios limites do sujeito e da realidade material. No caso da docência, porém, essa necessidade se torna mais premente, dada à natureza intelectual da prática pedagógica e sua organização entre planejamento e execução. Soma-se a isso a constante demanda por atualização, diante de um cenário informacional em permanente transformação e o desafio de tornar as aulas atrativas frente às múltiplas distrações tecnológicas.

Além desses fatores objetivos, há ainda uma dimensão subjetiva relevante: o sentimento de paixão pelo ofício, que, embora seja fonte de realização, pode também dificultar a percepção dos próprios limites e favorecer a aceitação, muitas vezes, silenciosa, de sobrecargas. Trata-se, portanto, de uma profissão em que o investimento afetivo e intelectual se entrelaça a exigências estruturais e simbólicas, tornando mais complexo o equilíbrio entre engajamento e preservação da saúde.

Aqui destacamos um relato da docente Maria, que traduz os efeitos da intensificação do trabalho docente, na experiência cotidiana, em resposta à pergunta sobre se continuaria trabalhando, caso não precisasse disso para viver:

**Quanto menos tempo de trabalho de sala de aula eu tenho, melhor minhas aulas ficam. Isso é notório, assim, quando eu tô muito sobrecarregada de sala de aula, minha qualidade de trabalho cai muito, porque eu fico muito cansada (Maria).**

O relato evidencia como a sobrecarga impacta o bem-estar dos docentes e a qualidade do trabalho pedagógico realizado. Quando o cansaço se impõe, compromete-se a elaboração das aulas, afetando a satisfação do próprio professor com sua prática. Assim, a intensidade do trabalho docente não incide apenas sobre o tempo disponível, mas repercute na essência do fazer educativo — justamente naquilo que, muitas vezes, mais mobiliza o compromisso e o prazer do professor.

A análise dos relatos dessa subcategoria evidencia que a docência se desenvolve dentro de um modelo de trabalho que naturaliza a intensificação da jornada e dificulta a delimitação de fronteiras entre vida profissional e vida pessoal. O prazer em trabalhar está presente, mas coexiste com processos de desgaste físico e mental. Essa ambivalência aponta para uma dimensão estruturante da experiência docente, em que a realização profissional se encontra atrelada a uma lógica de excesso.

Reconhecer essa dinâmica é um passo importante para problematizar discursos que romantizam a entrega dos professores e para refletir sobre as condições necessárias para que o prazer no trabalho não se converta, paulatinamente, em adoecimento. Para isso, torna-se necessário fomentar processos reflexivos que possibilitem aos docentes identificar os mecanismos que conduzem à naturalização da sobrecarga, promovendo um modo de relação com o trabalho que preserve o prazer e o engajamento, mas que também reconheça os limites subjetivos e materiais da atividade docente. Ao compreender que a realização profissional não deve se sustentar à custa da saúde física e mental, abre-se caminho para práticas mais sustentáveis e qualificadas.

#### *6.2.3.3 Condições objetivas e subjetivas do trabalho na EPT*

Esta categoria aborda as diversas condições que influenciam a experiência de trabalho dos docentes na EPT do IFPE, em suas dimensões objetivas e subjetivas, abarcando tanto os reconhecimentos quanto as oportunidades de crescimento profissional, estabilidade e a valorização da carreira quanto críticas à infraestrutura, à sobrecarga de trabalho e às dificuldades estruturais. As condições subjetivas envolvem o impacto dessas condições na saúde física e emocional dos docentes, bem como as estratégias pessoais adotadas para lidar com suas condições de trabalho. Dentro deste eixo, foram identificadas as seguintes subcategorias:

Quadro 12 - Subcategorias condições objetivas e subjetivas do trabalho na EPT

|   |   |  |
|---|---|--|
| Condições objetivas e subjetivas do trabalho na EPT | a) Independência financeira e estabilidade como aspirações  | Trata da valorização atribuída pelos docentes à independência financeira e à estabilidade no emprego diante de um cenário socioeconômico instável. |
|   | b) Condições estruturais e contradições da docência pública | Aborda as dificuldades e as oportunidades encontradas pelos docentes na instituição e no setor público.  |
|   | c) Impactos do trabalho sobre a saúde                       | Discute o impacto físico e emocional do trabalho e as estratégias adotadas pelos docentes para preservar a saúde no contexto profissional.         |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

a) Independência financeira e estabilidade como aspirações

Essa subcategoria aborda o valor associado à estabilidade no emprego e à independência financeira, interpretadas como aspirações relevantes em um cenário socioeconômico instável. Os participantes foram questionados sobre o primeiro emprego e as expectativas iniciais em relação ao mundo do trabalho e seus relatos revelaram que a estabilidade proporcionada pela carreira pública é percebida como uma conquista que assegura segurança, enquanto a independência financeira é almejada como condição para a autonomia pessoal e a realização de metas individuais:

Expectativa também em relação à **independência financeira**. Também acho isso importante. Meu primeiro emprego, então, acho que aquela questão de ter meu primeiro salário, o **meu próprio salário**. Assim, era um salário bom, na época, então, eu consegui ter minha independência financeira, né, e aí consegui me estruturar, eu acho que isso também acabou, né, **ajudando a eu não desejar mais parar de trabalhar**. Você começa a ganhar bem, você começa... (Marcela).

E aí **não tava esperando ser demitida**, então, **foi uma baque**, né, aquela sensação de **conflito**, uma sensação de que realmente, **a partir daquele momento, eu não queria mais ser demitida**, principalmente, eu pensei muito na **estabilidade**, né, acho que essa **insegurança** de você ter e não ter, você **se submeter a certas coisas**, né, no trabalho, financeiramente, falando isso é muito **tenso** né, você ficar **ansioso**, sem saber se no mês que vem você continua. Então, eu sempre lembrei que empresas privadas tem muito disso, né (Marcela).

Então, a expectativa era aquela de todos os jovens de classe popular, de começar a **construir a sua vida profissional e financeira** e ter uma **maior liberdade financeira** que as condições quando vindo dessa classe não permitiam (Yuri).

Porque aí tem uma **certa autonomia**, né, **financeira**. O que eu queria comprar eu comprava com meu dinheiro, né? [...] Já visava à **independência**. (Erivan).

Eu já pensava em **fazer mestrado e doutorado** e ter um **emprego estável, público**. Já era minha expectativa. (...) Na minha vida toda, eu nunca tive experiência no setor privado, sempre foi no público, desde o estágio. Então, eu sabia que o **setor público é muito melhor na estabilidade** (Maria).

Em suas respostas, a maioria dos entrevistados sinalizou a importância da independência financeira e da estabilidade como objetivos estruturantes de sua trajetória profissional. A partir dos relatos, é possível perceber que esses objetivos aparecem como marcos simbólicos na construção da autonomia e da segurança. O primeiro salário, como no caso da docente Marcela, representou a conquista da autonomia. A demissão precoce reforçou o desejo de estabilidade, que se manifesta na valorização do setor público, como também evidencia a docente Maria. De modo convergente, o docente Yuri associou suas expectativas à superação das limitações sociais impostas pela origem de classe.

Os relatos revelam, ainda, que os entrevistados percebem no serviço público uma possibilidade de segurança para enfrentar as diferentes fases e exigências da vida, o que ajuda a compreender a busca por estabilidade e inserção em cargos públicos. Essa aspiração compartilhada remete à discussão sobre a precarização estrutural do trabalho, no Brasil, especialmente, no setor privado. Compreendemos que tanto a independência financeira quanto a estabilidade assumem significados que extrapolam o campo econômico, sendo uma forma de proteção frente à lógica de precarização que marca o mundo do trabalho contemporâneo.

Bosi (2007, p. 104) identifica que a desregulamentação das relações trabalhistas e a multiplicação de vínculos precários, formalizados ou não, tornaram-se predominantes nas instituições de ensino superior. Para ele, “tornado numericamente predominante, o trabalho considerado precário e informal tende a converter-se em medida para todo tipo de trabalho restante” (Bosi, 2007, p. 1511). Nessa esteira, ao analisar as tendências em curso no campo educacional, Freitas (2018, p. 104) afirma que o “processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais da educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas”.

É nesse cenário que a estabilidade aparece como um contraponto às incertezas do mercado de trabalho, passando a ser desejada frente à norma da instabilidade. Essa valorização da estabilidade também se manifesta em respostas à pergunta sobre

os aspectos mais gratificantes e desafiadores do trabalho como docente, como na fala do docente Erivan:

A questão da **estabilidade**, né, você ter um emprego, **ser concursado**, ter estabilidade conta muito. E a expectativa de a **longo prazo sair melhorando**. (Erivan)

Essa associação entre estabilidade e autonomia se aprofunda no relato do docente Hugo, ao comentar o significado do trabalho em sua vida:

O trabalho (...) é responsável pela minha **subsistência** e pelo meu **conforto**. Eu gosto de andar bem, de comer bem, de me vestir bem, de... eu gosto de perfume, eu gosto de viagem, eu gosto de beber, né? Então... Eu só consigo fazer essas coisas - gosto de ajudar minha família, tenho muita responsabilidade, sabe? - **só consigo fazer essas coisas porque eu tenho um trabalho fixo, sou estável** (Hugo).

Dessa forma, para os docentes entrevistados a carreira pública é percebida e perseguida como uma alternativa mais segura diante das formas de trabalho precarizadas. A estabilidade representa um amparo legal e também um recurso simbólico de proteção, dignidade e possibilidade de fazer planos de longo prazo. Nesse sentido, ela favorece uma compreensão do trabalho como meio de viabilizar os projetos de vida.

Considerando os elementos discutidos, podemos inferir que a sensação de segurança associada à estabilidade e à independência financeira repercute positivamente na saúde emocional dos docentes. A percepção de amparo e previsibilidade no trabalho atual parecem contribuir para a redução do estresse e da ansiedade, fortalecendo a autoestima e a sensação de controle sobre a própria vida. Esses elementos, por sua vez, criam condições mais favoráveis à autonomia, à liberdade de escolha e ao reconhecimento de sua capacidade de projetar caminhos e realizar planos, configurando-se como um importante fator de proteção psíquica.

#### b) Condições estruturais e contradições da docência pública

Essa subcategoria reúne relatos que expressam tanto o reconhecimento das oportunidades oferecidas pela docência na rede federal — como qualificação profissional, organização da carreira e estrutura para ensino, pesquisa e extensão — quanto às dificuldades estruturais e burocráticas vivenciadas no cotidiano de trabalho.

Os depoimentos revelam um campo marcado por contradições: ao mesmo tempo em que o Instituto é valorizado como espaço de crescimento e pertencimento, surgem críticas relacionadas à sobrecarga, à precariedade de recursos, às normas institucionais e à instabilidade de fluxos administrativos. Os sentidos atribuídos ao trabalho docente, portanto, oscilam entre a valorização institucional e a insatisfação provocada por dificuldades estruturais e entraves políticos que atravessam a experiência dos professores no IFPE.

As falas de alguns docentes revelam um forte vínculo com a instituição, associando-a a um espaço de realização profissional e crescimento. Ao ser perguntada sobre quando iniciou sua trajetória na docência, a docente Alice, por exemplo, relata:

Era um local que eu **queria muito trabalhar lá**. Gostava de estar, gostava... Então **era o concurso que eu queria fazer**. Na época, teve o concurso do Estado. Eu passei no segundo concurso do Estado, também passei. Mas **o que eu queria mesmo era trabalhar no IF**. [...] **Era o desejo**. Eu gosto muito de estar lá, [...], de como são as aulas. E eu pude crescer muito lá dentro. (Alice).

Ao responder sobre quais expectativas tinha em relação à docência e se elas foram alcançadas, o entrevistado Pedro afirma que as condições encontradas na instituição corresponderam às expectativas que ele tinha sobre a carreira docente:

**A carreira em si — tanto a questão financeira quanto a forma de trabalho**, questão de horário — sempre, pra mim, **me motivou muito**. Eu acredito que, assim, **eu não tenho nenhum tipo de frustração** em relação a isso. Acredito que realmente tenha... pelo menos, no primeiro momento, tenha **correspondido ao que eu imaginava mesmo do que é ser um professor numa instituição federal** (Pedro).

Em relação a quais são os aspectos mais gratificantes e desafiadores do trabalho como docente, essa valorização aparece na percepção sobre as oportunidades de formação e qualificação profissional oferecidas pelo IFPE. O participante Boris comenta:

Um dos fatores mais gratificantes é você, na própria instituição, **poder se qualificar** pra oferecer o melhor trabalho para os discentes. E, no nosso caso, não só para os discentes. Porque como a gente **trabalha no tripé** — ensino, pesquisa e extensão — a gente trabalha também, fora o ensino, com pesquisa e com extensão, na própria instituição. Então, **quanto mais você se qualificar, melhor serviço você vai oferecer** (Boris).

Vê-se, a partir dos relatos, que a estrutura da carreira, as características da instituição, as condições de trabalho e as oportunidades de formação — percebidas como relativamente flexíveis às necessidades dos docentes — foram e continuam sendo elementos muito importantes que motivaram a busca por ingressar no IFPE e que contribuem para a satisfação no trabalho. Inferimos que estes aspectos apontados pelos entrevistados desempenham um papel relevante na sustentação psíquica dos professores diante das adversidades do cotidiano, funcionando como contrapeso aos efeitos das dificuldades estruturais que afetam a docência.

Ao relacionar tais depoimentos com os achados da análise documental, observa-se que os elementos de valorização da carreira docente identificados nos textos legais e institucionais também aparecem nas falas dos entrevistados, que reconhecem no IFPE um espaço de crescimento, realização e oportunidade de formação continuada. A leitura dos documentos evidenciou que a carreira EBTT representou um marco de valorização, ao oferecer estabilidade, progressão estruturada, equiparação ao Magistério Superior e incentivos à qualificação (Brito; Caldas, 2016; Barbosa; Neta, 2018). Há, portanto, uma convergência entre o que se depreende dos documentos normativos e o que é expresso nas falas dos professores, especialmente, quanto ao reconhecimento da carreira e às oportunidades de qualificação, ainda que, como veremos, essa valorização seja tensionada pelas condições estruturais e burocráticas do cotidiano.

Quanto aos aspectos mais desafiadores, a docente Maria chama atenção para a sobrecarga e a desvalorização de atividades não ligadas diretamente à sala de aula e refere que, apesar de uma carga de trabalho elevada, parte desse esforço permanece invisível nos registros formais:

Todo semestre eu **estouro a minha carga de trabalho**, certo? E o IF eles **valorizam só o professor de sala de aula**, então, se eu tivesse com a minha carga máxima de sala de aula, beleza, mas como eu tô com uma carga de 12, 13, 14, agora, não chega à máxima. Então, eu **fiz muitas coisas por fora**, então, eu participei de banca de concurso, eu participei de banca de titularidade... (Maria).

Acaba que **você trabalha muito por fora**, eu trabalhei muito esse semestre, mas eu **só posso registrar o meu máximo de horas**. Apesar de eu ter feito **mais do que o dobro de horas** de trabalho, entendeu? Eu trabalho muito mais que o dobro, nem se compara. Então, essas coisas incomodam porque eles têm medo de pagar hora extra, né? (Maria).

Os relatos da docente permitem uma interlocução com a análise documental da Resolução nº 08/2020 do IFPE, que regulamenta a carga horária docente,

revelando os tensionamentos entre a normativa institucional e a prática cotidiana. A resolução estabelece parâmetros mínimos e máximos para atividades de ensino e orienta a distribuição das horas entre ensino, pesquisa, extensão e gestão, sem prever remuneração adicional para atividades que ultrapassem o limite máximo (IFPE, 2020).

O depoimento da entrevistada Maria sugere que esse quadro normativo, na prática, contribui para a invisibilização de parte significativa do trabalho docente. Sua experiência aponta para uma dissonância entre a regulação formal e a realidade laboral, na qual a dedicação efetiva frequentemente ultrapassa os limites institucionais sem o devido reconhecimento. Tal cenário exemplifica os processos de intensificação e precarização do trabalho docente, já discutidos por autores como Antunes (2018) e Oliveira (2017).

Outros docentes mencionam, entre os aspectos que consideram mais desafiadores, questões estruturais relacionadas à precariedade física e material da instituição, como nos depoimentos a seguir:

E a estrutura física... eu dependo muito de estrutura física. [...] Parece que você tá empurrando um guarda-roupa velho, muito pesado, que você não consegue mover. Às vezes, essa é a sensação, né? Principalmente, nessa parte estrutural. A falta de material, a falta de estrutura física interfere muito na qualidade do meu trabalho e como eu prezo pra que esse trabalho tenha uma qualidade, isso me afeta muito (Alice).

Sempre tem alguma coisa pra gente melhorar na instituição, né? Porque tem coisas que não dependem de nós. Então, por exemplo, tem sempre tem coisa pra melhorar com relação à infraestrutura, com relação ao material didático, porque, se tratando de uma instituição pública, isso não depende do setor específico de [...], nem do docente. Passa pela Direção Geral, pela Direção de Planejamento e pela Direção de Administração. Então, sempre se tem coisas a melhorar, porque a escola — pra você ter uma ideia — atualmente a gente tá passando por uma dificuldade financeira e tá com falta de material. Então, precisamos melhorar, só que não depende de nós, né? Depende de uma instância superior (Boris).

O que é que eu me sinto insatisfeito? Na verdade, eu me sinto com as condições de trabalho. Porque, muitas vezes, a gente tem que comprar do nosso dinheiro pra dar aula, outras ferramentas educacionais que a gente usa, que o campus não tem dinheiro pra comprar, né, então, a insatisfação é porque eu acho que poderia ter atingido metas maiores. Mas essa questão do orçamento, né, tanto do IF... principalmente, do IF me irrita muito, e, aí, infelizmente, né, essa insatisfação eu não tenho muito o que fazer, é uma questão muito maior do que eu (Bernardo).

Observamos que a precariedade com infraestrutura e dificuldades para realizar determinadas atividades podem não só trazer prejuízos à execução das tarefas pelos docentes, mas enfraquecer os vínculos de pertencimento, comprometimento e satisfação com o trabalho, contribuindo para uma desvalorização simbólica da atividade docente. Os profissionais se veem diante de obstáculos que ultrapassam

seu alcance de atuação, frustrando expectativas e metas, e, à medida que percebem que seus esforços não se traduzem em resultados efetivos, fragiliza-se também o sentimento de utilidade e de relevância do trabalho.

Dessa forma, as contradições entre o desejo de contribuir e as barreiras impostas pela precariedade material e institucional acabam por tensionar a experiência docente, em um cenário em que convivem motivação e insatisfação. Compreendemos que essas dificuldades não são experiências isoladas, mas se associam à dimensão da política de expansão da Rede Federal, uma vez que diversas limitações orçamentárias, de pessoal e de infraestrutura têm sido uma realidade compartilhada por muitas Instituições.

Baccin e Shiroma (2016) argumentam que, embora o discurso oficial aponte para a democratização do ensino e o fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica como política pública, esse movimento vem sendo acompanhado por cortes orçamentários, precariedade material e intensificação das exigências sobre os docentes. Assim, enquanto a expansão da Rede Federal ampliou o acesso à educação pública de qualidade, a insuficiência de recursos materiais e humanos tem limitado a capacidade de consolidação desse projeto, impondo aos servidores a intensificação do trabalho. Segundo as autoras, as demandas do capital e do trabalho impulsionaram a criação e a reestruturação de instituições educacionais, mas esse movimento ocorreu sem o devido acompanhamento de condições adequadas de trabalho, como infraestrutura física, equipe suficiente e suporte técnico. Dessa forma, a intensificação do trabalho docente é parte do processo de expansão da educação no contexto atual de desenvolvimento das forças produtivas e das transformações no mundo do trabalho (Baccin; Shiroma, 2016).

No âmbito universitário, por exemplo, observa-se o crescimento das atividades de pesquisa e consultoria voltadas ao setor privado, ao mesmo tempo em que se intensifica a precarização das condições de trabalho. Políticas públicas que visam aumentar o número de matrículas não são, em geral, acompanhadas do investimento necessário em estrutura física e pessoal, o que inclui docentes e técnicos administrativos (Baccin; Shiroma, 2016). Como afirmam Colares e Sindeaux (2015, p. 67), essa lógica de expansão sem suporte material adequado “[...] acabou por orientar a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo apresentado as mesmas implicações de precarização para os cargos de EBTT”.

As contradições identificadas nas falas docentes apontam para problemas estruturais e institucionais e, além disso, para efeitos que repercutem também na esfera subjetiva, com consequências para o engajamento coletivo e a capacidade crítica dos profissionais. Nesse sentido, as falas do docente Hélio, quando perguntado sobre como percebe a influência do seu trabalho nos outros aspectos da vida, como saúde e relacionamentos, lançam luz sobre os efeitos simbólicos e emocionais dessas transformações, ao denunciar o avanço de uma lógica meritocrática e produtivista:

Antes das avalanches chegarem, e elas vão chegando, cada vez, mais fortes, a gente pensa que não vai chegar na gente, quando vê já tomou metade da casa, entendeu? Então, assim... É como se, por exemplo, **quando a meritocracia chega dentro dos processos educacionais, ao mesmo tempo a instituição tem um peso que vai fazer você cansar, porque tem coisas que você gostaria de fazer, não da ordem do produtivismo**, mas que são densos também. Então, assim, valeria mais a pena fazer isso do que, sei lá, uma coisa burocrática? (Hélio).

E eu acho que a gente como professor em sala de aula, como professor da instituição, **a gente poderia ser um pouco mais rebelde com os processos**. (...) Então, assim, **a gente deixa as precariedades no trabalho, deixa as burocracias avançarem, a gente se submete a todas elas**, e assim, eu acho que falta um pouco mais de espírito. É essa ausência de espírito (...) falta essa energia. (...) Essas questões burocráticas, isso realmente me cansa. Eu acho que a gente não deve personalizar o problema, eu acho que é social mesmo. Digamos que **é uma instituição de ensino que ela é mais burocrática, mais chata, às vezes até um pouco produtivista** (Hélio).

Eu acho que na minha saúde mental isso é o que mais me afeta. Eu não acho que a gente tenha um trabalho excessivo. (...) Isso me afeta e, assim, eu acabo perdendo um pouco de esperança no coletivo. (...) Eu vejo que **as pessoas que tiveram lá atrás um fogo, hoje são pessoas que recebem seus salários, têm suas demandas institucionais, fazem seus relatórios, etc, e eu acho que elas estão confortáveis com esse papel. E assumem papéis também na gestão e estão ficando cada vez menos no Ensino, que é intenso. Eu acho que isso pode estar acarretando uma espécie de apatia**, né, pra todo mundo. Eu acho isso desastroso. Eu acho isso assim... **você entra como se fosse numa classe média burocrática, cumpre papéis institucionais, vai pra sua casa e tchau. Não tenciona sua própria instituição, não tenciona seu próprio processo**, sabe? Aceita demais as coisas como elas são (Hélio).

Os relatos do entrevistado dialogam com a discussão sobre o processo de precarização do trabalho docente, no qual a intensificação das exigências e a perda de autonomia aparecem como pontos nevrálgicos. Esse processo, ao deslocar a energia do professor para tarefas burocráticas e rotinas de comprovação, fragiliza a dimensão criativa e crítica da docência, reduzindo o espaço para iniciativas que poderiam gerar maior sentido ao trabalho. No plano subjetivo, os efeitos tornam-se visíveis nos sentimentos de cansaço, apatia e perda de esperança no coletivo, como

expressa o docente Hélio. O desgaste emocional relatado por ele revela que a precarização incide sobre a saúde mental e sobre os vínculos de pertencimento e engajamento, contribuindo para a disseminação de uma postura conformada.

Analisando a crise universitária, Silva Júnior (2025) identifica uma dupla alienação que estrutura o mal-estar docente contemporâneo: a material, que reduz o trabalho intelectual à gestão de múltiplas demandas, suplantando o tempo para a reflexão e a simbólica, que expropria a linguagem acadêmica em favor de jargões de desempenho e métricas quantificáveis que esvaziam progressivamente a potência crítica e criativa do professor. O autor adverte:

A dupla alienação [...] não pode ser superada apenas por reformas administrativas ou pela ampliação de recursos. Trata-se de resgatar o sentido do comum, de revalorizar a linguagem como território de invenção, de fortalecer laços de solidariedade e crítica no cotidiano universitário (Silva Júnior, 2025).

Essa perspectiva dialoga com nossa discussão sobre a necessidade de dispositivos coletivos que, ao resgatar a dimensão compartilhada do trabalho docente, enfrentem a precarização material e o enfraquecimento simbólico da profissão. Tal desafio encontra eco na análise de Baccin e Shiroma (2016, p. 143), para quem “os processos de precarização e intensificação do trabalho acabam, em muitos casos, sendo naturalizados pelos docentes”.

Contudo, as autoras chamam atenção de que muitos docentes e técnicos-administrativos têm se mobilizado em defesa de melhores condições de trabalho e de uma educação pública de qualidade. Exemplo disso são as sucessivas greves da categoria, como a de 2012, que durou 125 dias, e a de 2015, com 139 dias de paralisação (Baccin; Shiroma, 2016), além da mais recente, em 2024, que mobilizou servidores públicos federais da educação e durou 92 dias, no IFPE, com reivindicações por reajuste salarial, reestruturação de carreira e recomposição orçamentária das instituições. Esses movimentos expressam a resistência da categoria frente às políticas que comprometem a qualidade da educação pública e as condições de trabalho dos profissionais da área.

A partir dos relatos dos entrevistados, foi possível observar a coexistência de condições estruturais reconhecidas como positivas com mecanismos institucionais que produzem sobrecarga, desmotivação e, até mesmo, apatia. Ao evidenciar essas contradições, os entrevistados revelam que o espaço institucional, ainda que seja

valorizado por muitos docentes, não está imune aos processos de precarização das condições de trabalho que afetam a educação pública.

As análises permitiram identificar a existência de alguma variação nas percepções docentes, relacionada ao tempo de ingresso e ao *campus* de atuação. Entre aqueles vinculados a unidades mais antigas (Recife e Vitória), predominaram discursos mais críticos, provavelmente, devido à convivência prolongada com entraves institucionais e pela experiência acumulada de sobrecarga. Já os docentes que ingressaram, há menos tempo, lotados em Afogados da Ingazeira, apresentaram falas mais elogiosas e de valorização da oportunidade de estar na instituição, ainda que tenham apontado preocupações pontuais, como o desinteresse discente e a queixa em relação ao longo deslocamento até o local de trabalho. Essa diferença sugere que a própria configuração *multicampi* do IFPE, associada ao tempo de inserção dos professores, produz experiências e percepções distintas da docência.

Os relatos indicam que a percepção de um processo de precarização institucional — que compromete a realização plena das atividades docentes e a construção de um ambiente propício ao desenvolvimento profissional — tem impactos na motivação e no engajamento dos professores. Compreendemos que esse cenário pode ter como desdobramento o esvaziamento do sentido atribuído ao trabalho, gerando apatia e uma adesão meramente protocolar às tarefas, desvinculada de propósitos mais amplos de realização, o que favorece formas de atuação que operam no automatismo (“trabalhar no piloto automático”), em que o envolvimento subjetivo com o fazer docente se enfraquece. Na seção seguinte, serão analisadas as implicações dessas experiências sobre a saúde dos profissionais.

### c) Impactos do trabalho sobre a saúde

Essa subcategoria discute a relação entre trabalho e saúde, abordando tanto os efeitos físicos quanto os psicológicos do trabalho. Os relatos dos entrevistados trazem, mais uma vez, a dimensão ambivalente entre a satisfação e o envolvimento e o sofrimento/adoecimento no trabalho, revelando como o impacto do trabalho sobre a saúde é, ao mesmo tempo, uma experiência coletiva e individual, compartilhada nas dinâmicas da organização do trabalho, mas vivida de maneira singular por cada trabalhador.

Ao se concentrar na coletividade das condições de trabalho, a Psicodinâmica do Trabalho permite compreender que, embora os sofrimentos sejam vividos de forma única por cada trabalhador, eles estão imersos nas dinâmicas coletivas da organização do trabalho, que podem potencializar ou mitigar essas experiências individuais de sofrimento (Bouyer, 2010).

Em resposta às perguntas sobre o equilíbrio entre vida pessoal e profissional e os aspectos mais gratificantes e desafiadores do seu trabalho, Marcela e Maria descreveram, respectivamente, experiências que demonstram os impactos físicos das condições de trabalho em sua saúde:

Eu prezo muito pela minha saúde, até porque **prezo pra ter energia pra poder trabalhar**, pra poder viajar, que são longas horas viajando de madrugada, **se não tiver a coluna em dia, no mínimo, ter uma saúde, uma condição em dia, eu não consigo dar aula**, porque eu chego de madrugada, porque eu tenho que dar aula de manhã (Marcela).

Eu mesma tenho uma **calosidade na garganta**, então, eu **tento resolver isso, mas não consigo mais**, porque eu tenho essa calosidade, né? Porque você trabalhar sem microfone, sem uma acústica interessante é difícil. [...] **Algumas estratégias pra você poupar mais a sua garganta**, porque a atividade de fixação no final da aula ela poupa sua garganta por 10 minutos, pelo menos. Se você tem aula de 7 horas da manhã até o início da noite, **isso faz uma diferença gigantesca na tua garganta** (Maria).

Esses relatos ilustram como situações desgastantes, como a necessidade de longos deslocamentos e o uso contínuo da voz em ambientes sem estrutura adequada são incorporadas ou naturalizadas na rotina de trabalho, por vezes, sem suporte institucional, de modo que o enfrentamento dessas condições recai sobre o próprio professor, com comprometimentos à sua saúde.

Como consequência, essas condições adversas, embora vividas de maneira singular por cada docente, também impactam o coletivo de trabalho, especialmente, quando resultam em adoecimentos que exigem afastamento. O absenteísmo, nesses casos, acaba gerando sobrecarga para os demais colegas, ampliando o ciclo de desgaste e evidenciando como o sofrimento individual repercute na organização do trabalho. A falta de suporte institucional efetivo contribui para que esses efeitos se perpetuem, naturalizando a adaptação precária como parte do cotidiano e enfraquecendo os vínculos de solidariedade e cuidado entre os pares.

Segundo Dejours (2006), o trabalho envolve a subjetividade e a corporeidade do trabalhador, ou seja, as patologias do trabalho podem se manifestar em experiências subjetivas que envolvem o corpo do trabalhador. Sendo assim, o

desgaste físico acumulado ao longo do tempo pode ser visto como uma das formas de sofrimento que não necessariamente leva à descompensação psicopatológica, mas pode comprometer a saúde mental e a identidade do trabalhador.

Dejours (2006) também discute as estratégias defensivas desenvolvidas pelos trabalhadores frente ao sofrimento que resulta das condições de trabalho, expressas em comportamentos que visam minimizar seu impacto no corpo e na mente. O relato da docente Maria traz um exemplo dessas estratégias, quando ela tenta “poupar sua garganta” para manter sua saúde.

Os relatos analisados permitem inferir que a precariedade das condições de trabalho compromete não só a saúde dos docentes, mas também o sentido atribuído ao exercício da docência. Dessa forma, o investimento em condições adequadas aparece como condição necessária para o bem-estar, a qualidade do ensino e a permanência do engajamento com o trabalho.

Os entrevistados Yuri e Boris, ao responderem, respectivamente, sobre o que gostariam de mudar na relação com o trabalho e como percebem o equilíbrio entre vida pessoal e profissional, trouxeram reflexões sobre os limites entre envolvimento e adoecimento, revelando estratégias individuais para lidar com os impactos do trabalho sobre sua saúde:

O que eu estou buscando na verdade, é exatamente **mudar essa relação, essa relação de quase que dependência ou quase uma relação doentia**, né. Hoje, eu já começo a perceber essa relação com o trabalho. Então, eu **estou buscando modificar isso, tá, e buscar extrair do trabalho as coisas que me façam bem**, que me dão prazer. É difícil, é muito difícil. (Yuri) Com a maturidade, com o tempo, com a experiência, com o olhar para outras situações, né, de **colegas que inclusive ficaram doentes por conta de priorizar o profissional em relação ao pessoal**. Eu podia relatar várias situações a você de colegas meus [...] que ficaram doentes. (...) **Eu sempre tive esse cuidado. Só aquele excesso de trabalho**, como eu disse a você, **eu trabalhava de manhã, trabalhava de tarde e ainda oferecia extensão à noite**. Então, hoje em dia eu não faço mais isso. **Eu não deixo de oferecer os serviços que a escola me pede, que eu devo à escola enquanto profissional, mas eu não priorizo a escola. Eu priorizo minha vida particular.** (...) **Eu despertei antes pra poder separar realmente o pessoal do profissional, sem que uma coisa afetasse a outra.** (Boris)

A busca do docente Yuri por modificar uma “relação doentia” com o trabalho e a mudança do docente Boris para equilibrar trabalho e vida pessoal exemplificam o compromisso entre sofrimento e defesa, uma noção central na Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (1996). Ambos os entrevistados falam sobre suas tentativas de se proteger emocionalmente, o que ilustra o conceito de racionalidade pática (Dejours,

1996), em que o sujeito, ao reconhecer as limitações de suas capacidades e as exigências do ambiente de trabalho, encontra formas de defender sua saúde mental.

Vemos, aqui, a racionalidade pática manifestando-se como uma atitude consciente adotada pelos docentes na tentativa de preservação da saúde. No entanto, ela não está isenta de sofrimento e de intensa autocobrança. Mesmo reconhecendo a importância de estabelecer limites e buscar equilíbrio, muitos se veem tomados por um sentimento de impotência diante de metas e expectativas, por vezes, inatingíveis, o que dificulta a aceitação de seus próprios limites e do sofrimento vivido.

Nesse sentido, compreendemos que o desenvolvimento de um senso crítico sobre as dinâmicas laborais pode favorecer estratégias individuais de defesa e a construção de condições coletivas que possibilitem a delimitação mais clara dos compromissos com o trabalho e das necessidades integrais de cada pessoa. Tal movimento não se dá sem tensões, já que implica enfrentar expectativas e necessidades institucionais, muitas vezes, desalinhadas com a preservação da saúde e do bem-estar dos profissionais.

As respostas das docentes Alice e Raíssa às perguntas sobre o equilíbrio entre vida pessoal e profissional e sobre o início da trajetória na docência revelam experiências em que o sofrimento relacionado ao trabalho ultrapassa os limites do tempo-espacó institucional:

Na vida adulta é assim, né? **A gente sustenta o que pode lá fora, mas quando chega em casa, a gente é a gente. Todo mundo sofre, se angustia, pensa mais no trabalho.** E aí que levou ao fato de [...] eu estar na terapia, mais buscando esse equilíbrio justamente por causa do trabalho. (Alice).

**Isso me rendeu pressão alta**, né? Tomo medicação, há muitos anos, diabetes, algumas doenças autoimunes. **Esse estresse, esse corre-corre, né, pra dar conta de tudo**, né? (Raíssa).

As entrevistadas expressam como o desgaste provocado pelo trabalho não se limita às horas de expediente, mas se estende para suas vidas pessoais, afetando suas relações e sua saúde. A docente Alice afirma que a angústia no trabalho a levou a buscar terapia. Já a docente Raíssa, ao rememorar o período em que trabalhava em três turnos, relata os processos de adoecimento que ela percebe como sendo resultados desse ritmo intenso.

Com base na Psicodinâmica do Trabalho, que comprehende o trabalho como parte indissociável da vida pessoal, é possível entender que o sofrimento gerado no

ambiente laboral ultrapasse seus limites, afetando tanto a saúde quanto a identidade do trabalhador. Segundo Dejours (2006), a sobrecarga de demandas e os desgastes nas relações interpessoais, nesses casos, instauram um ciclo de sofrimento e defesa, no qual estratégias defensivas são acionadas como forma de preservação psíquica.

Compreendemos que a precarização das condições de trabalho, aliada ao forte compromisso das docentes com sua atividade, tem comprometido o equilíbrio físico e emocional dessas profissionais. Os impactos sobre a saúde vêm acompanhados de sofrimento psíquico e de um processo de adoecimento, desencadeado por experiências individuais associadas a problemas institucionais, como a escassez de pessoal e o avanço da lógica produtivista. Sobre esse cenário, Braz (2018) afirma:

Com a escalada da degradação das condições subjetivas de trabalho, as demandas ressoam de forma paradoxal, pois as emoções são colocadas em debate, mas se esquece que na gênese de conflitos entre indivíduos há sempre um componente social, que concerne a própria organização. Discursivamente, a novilíngua gerencialista reforça a psicologização das contradições sociais, oculta conflitos sistêmicos, de ordem estrutural e direcionam toda sorte de sofrimento para o plano individual (Braz, 2018, p. 7-8).

Bouyer (2010) assinala que as patologias do trabalho contemporâneo não se manifestam apenas como doenças psicopatológicas, mas incluem sintomas somáticos relacionados ao estresse e à pressão do trabalho. Essas questões remetem à ideia de “normalidade sofrente”, em que o trabalhador não necessariamente desenvolve uma patologia grave, mas vive uma constante tensão entre o sofrimento e as defesas que emprega para lidar com a pressão do trabalho.

Diante disso, sustentamos que é necessário problematizar como quadros de estresse, ansiedade e depressão vêm sendo normalizados na rotina docente, como se fossem parte inerente do ofício. Romper com essa naturalização passa por criar espaços institucionais de escuta e acolhimento, revisar práticas organizacionais que intensificam a sobrecarga e investir em políticas que promovem o cuidado com a saúde dos profissionais. Afinal, quando o sofrimento é tratado como custo esperado do trabalho, compromete-se não apenas o bem-estar dos docentes, mas também a qualidade do processo educativo.

Respondendo à pergunta sobre como percebe a influência do trabalho nos outros aspectos da vida, como saúde e relacionamentos, a docente Raíssa descreve duas situações contrastantes que refletem a relação entre trabalho e

saúde/adoecimento. Neste primeiro depoimento, ela fala sobre ter vivenciado uma dependência da atividade laboral:

Teve época que eu trabalhava três turnos e eu **tava doentinha**. Por que eu tava doentinha? Porque **chegava fim de semana, eu ficava deprê. Porque eu não estava trabalhando**. *Workaholic* que se chama, **isso é workaholic**. Então eu tava nessa. **Precisei de uma terapia pra começar a curtir o meu fim de semana sem trabalho**. Mas agora **isso voltou...** quer dizer, voltou não porque eu esteja deprimida por ficar sem trabalhar no fim de semana, mas **por necessidade mesmo** (Raíssa).

O relato da entrevistada exemplifica a contradição apontada por Dejours (1993) em relação ao sofrimento no trabalho. Ao relatar períodos em que chegava a atuar em três turnos e sentia-se deprimida quando não estava trabalhando, a docente evidencia como o sofrimento pode ser capturado e instrumentalizado em nome da produtividade. O vazio experimentado nos momentos de pausa acabou funcionando como motor para permanecer engajada no ritmo intenso da atividade, mesmo às custas da saúde. Essa dinâmica aproxima-se do que o autor descreve como autoaceleração: um mecanismo de defesa diante do sofrimento que, ao invés de superá-lo, converte-se em dispositivo funcional à organização do trabalho, intensificando a exploração. Esse é um exemplo de como os modos de subjetivação podem ser explorados pela ideologia do desempenho, transformando o sofrimento em recurso produtivo.

Podemos inferir, à luz de Alves (2008), que houve, nesse caso, uma introjeção do discurso da produtividade, que promove a ideia de que o valor de uma pessoa está intrinsecamente ligado à sua capacidade de ser produtiva e de contribuir para a economia. Isso cria uma pressão constante sobre os indivíduos para que estejam sempre trabalhando, sempre produzindo, em busca de maximizar sua eficiência e seu rendimento. Como resultado, a vida cotidiana se torna dominada pela preocupação com o trabalho e com o sucesso econômico, muitas vezes, em detrimento de outras dimensões da existência humana, como o convívio social e lazer (Alves, 2008).

Num outro momento, a entrevistada compartilha a reorganização de sua rotina, destacando a negociação de horários como estratégia para priorizar a saúde:

**Eu fiz uma escolha agora pra cuidar da minha saúde** através da atividade física. Então, eu **consegui negociar com a coordenação** pra que ela me desse **horários que não viessem a comprometer meu treino funcional**, meu treino de musculação, que são diários. [...] Eu **consegui esse equilíbrio porque tomei essa decisão**. [...] Tô realmente **mais dedicada à questão de cuidar da saúde** (Raíssa).

Aqui, é possível observar como a docente mobiliza estratégias defensivas diante do sofrimento gerado pelo excesso de trabalho. A decisão de negociar horários para garantir a prática de atividade física e os cuidados médicos exemplifica uma tentativa de reconstruir o equilíbrio entre as exigências laborais e a preservação da saúde. Essa elaboração pode ser compreendida a partir do conceito de *inteligência prática*, formulado por Dejours (1996) para designar o modo como os sujeitos se valem da inteligência no enfrentamento do sofrimento, construindo mediações entre as pressões da organização do trabalho e a proteção da saúde psíquica.

Nessa perspectiva, compreendemos que a docente aciona uma inteligência prática que busca redefinir limites e criar espaços de sustentação subjetiva fora da lógica da autoaceleração. Trata-se de um esforço de elaboração do sofrimento, no qual a ação individual só se efetiva porque encontra abertura no contexto institucional — neste caso, a possibilidade de negociação com a coordenação. Como explica Mendes (2007), o investimento da inteligência prática, para ser bem-sucedido,

deve se inserir em um coletivo, uma vez que os investimentos individuais ocorrem, mas não são suficientes para mudar a realidade de trabalho, bem como deve implicar a mobilização e engajamento do sujeito no trabalho, resultando em modos de subjetivação específicos. Por isso, são fundamentais as oportunidades oferecidas pela organização do trabalho, em termos de liberdade de expressão pela fala e ação na realidade, para o prazer e a emancipação do sujeito (Mendes, 2007, p. 30).

Segundo Dejours (1996), o enfrentamento do sofrimento no trabalho envolve a construção de defesas capazes de elaborá-lo e ressignificá-lo, processo que depende tanto do sujeito quanto das mediações oferecidas (ou negadas) pelo contexto institucional. Essa dialética entre o individual e o coletivo corrobora nossa compreensão de que os processos de subjetivação são sempre construídos em relação às condições objetivas do trabalho. De acordo com o autor, o sofrimento laboral emerge quando as estratégias defensivas fracassam em mediar as condições objetivas, processo que pode ser observado nos relatos da docente:

Eu acho que isso aí **foi desenvolvendo, foram me dando gatilhos**, né, que **hoje eu tenho síndrome do pânico**. Então, **isso tudo me acarretou** essa carga toda. Eu tenho certeza, mesmo com as sessões com a psicóloga, não consigo dizer exatamente o momento, mas eu sei que isso, **essa carga me trouxe alguns prejuízos**, sabe? Que **eu não soube, na época, como lidar**. (Raíssa)

Existe uma couraça... **essa couraça eu nunca consegui ter, pra poder aguentar**. Eu ia... eu ia... quando eu ia, nervosíssima, muitas vezes. Eu tinha dor. No começo, eu tinha dor de barriga porque eu sabia que tinha muita violência ali. (Raíssa)

A docente descreve como um ambiente laboral violento desencadeou um processo que culminou no desenvolvimento da síndrome do pânico, demonstrando que a exposição prolongada a condições adversas esgotou progressivamente suas defesas psíquicas, convertendo o sofrimento em patologia. Dejours (1996) propõe que a relação entre sofrimento e defesa no trabalho é complexa, e que as defesas não eliminam o sofrimento, mas podem transformar sua expressão.

No caso da docente Raíssa, a impossibilidade de desenvolver estratégias eficazes de proteção psíquica (como a “courage” que ela cita) demonstra como a violência institucional pode se converter em somatização (as dores físicas que menciona) e em psicopatologia (a síndrome do pânico). Esse processo de descompensação evidencia a importância de dispositivos coletivos para elaboração do sofrimento e transformação de suas causas, que, quando ausentes, intensificam a vulnerabilidade psíquica dos trabalhadores.

Em contraste com esse processo de descompensação, também emerge, nos relatos, a face oposta da relação entre trabalho e saúde. Em contextos favoráveis, o trabalho pode operar como fator de sustentação psíquica e de elaboração de experiências adversas. É o que expressa o docente Hugo ao narrar que, diante de um momento de luto, encontrou no trabalho um elemento de amparo e de sentido para seguir adiante:

**Eu devo muito ao meu trabalho. [...] O trabalho me salvou** de uma coisa ruim. [...] ele é hoje uma das coisas, assim, pela qual **eu consigo ter prazer**, tipo assim, quando eu acordo, quando eu me levanto e **tenho um lugar pra ir e me sentir útil**. [...] Hoje, depois da saudade e do luto, ele é **uma alegria** pra mim. [...] **Estar aqui me faz bem, ocupa minha mente**, sabe? Eu me sinto **amparado**. O trabalho na minha vida tem uma **função estratégica**. (Hugo).

O relato do docente ilustra a complexidade da relação entre trabalho e saúde, mostrando que o mesmo espaço que pode gerar sofrimento também é capaz de representar um sentido para a existência. Essa contradição não se resolve no plano individual, mas demanda intervenções institucionais que fortaleçam o potencial de sustentação psíquica do trabalho (como no caso de Hugo) e minimizem seus aspectos patogênicos (como na experiência de Raíssa), tendo a saúde dos servidores como um compromisso institucional.

Compreendemos que a construção de significados no trabalho não se restringe à esfera individual, pois está intrinsecamente vinculada às condições materiais e relacionais da profissão. A transformação efetiva desse cenário exige, portanto, a

construção coletiva de alternativas que denunciem a precarização como causa estrutural do mal-estar docente e ressignifiquem o cuidado com a saúde mental para além da autogestão individual, mas como projeto político-pedagógico compartilhado, situando-o como dimensão da luta pela valorização profissional.

Assim, o cuidado com a saúde deve emergir como projeto coletivo que articule a pressão política por melhores condições em âmbito nacional e local (institucional) e a construção de redes solidárias entre pares capazes de transformar o sofrimento isolado em resistência compartilhada e estratégias comuns de enfrentamento. Essa perspectiva evita tanto a ilusão de que mudanças individuais bastam quanto a falácia de que a instituição, como entidade autônoma, poderia resolver sozinha problemas que são, em última instância, macropolíticos e estruturais.

Nesse sentido, o enfrentamento dos impactos do trabalho sobre a saúde dos servidores demanda respostas imediatas às condições precárias e a construção de perspectivas de futuro em que o cuidado se inscreva como princípio estruturante das políticas educacionais e das práticas institucionais. Projetar esse horizonte implica reconhecer a saúde como dimensão indissociável da valorização do trabalhador da Educação e situá-la no centro de um projeto educativo comprometido com a justiça social. A consolidação dessa agenda exige articulação entre movimentos sindicais, entidades acadêmicas e a própria comunidade escolar, de modo que o sofrimento não seja apenas diagnosticado, mas transformado em motor de mobilização para um futuro em que trabalhar e preservar a saúde não sejam dimensões contraditórias, mas complementares.

O capítulo seguinte apresenta o Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, concebido como oficina pedagógica que visou transformar em ação formativa as análises aqui produzidas.

## 7 PRODUTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos o processo de concepção, desenvolvimento, aplicação e avaliação do Produto Educacional, elaborado no percurso desta pesquisa e materializado na forma de uma oficina pedagógica. Sua estrutura e dinâmica foram definidas a partir de um processo gradual e articulado, de modo que o formato dialogasse com os resultados obtidos e traduzisse, de maneira prática e interativa, as reflexões construídas ao longo do estudo. A oficina foi concebida como um espaço de diálogo e aprendizagem coletiva, buscando provocar reflexões sobre os significados do trabalho e tendo como público-alvo os servidores do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

### 7.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO PE

O Produto Educacional (PE) é uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os cursos de Pós-Graduação na modalidade profissional, consistindo em uma das principais entregas do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). Trata-se de uma produção acadêmica com aplicação prática, que busca contribuir para a melhoria das práticas educacionais na área de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2016).

Segundo Leite (2019, p. 189), os Produtos Educacionais devem se configurar como “objetos facilitadores da experiência de aprendizado”. No contexto do PROFEPT, seus objetivos incluem: promover a aplicação prática do conhecimento, contribuir para a Educação Profissional e desenvolver soluções inovadoras para desafios enfrentados pela EPT, favorecendo o avanço e a renovação do campo educacional.

Rizzatti *et al.* (2020) assinalam que os produtos educacionais não devem ser entendidos como soluções prescritivas ou imutáveis. Sua função é servir como instrumentos interlocutivos, passíveis de revisão, adaptação e combinação com outros materiais e processos, de modo a atender às demandas de diferentes públicos e contextos. Podem assumir variados formatos — como tecnologias sociais, materiais didáticos, aplicativos, manuais ou processos educacionais — e são concebidos a

partir de um determinado contexto sócio-histórico, preservando abertura para uso crítico e criativo por outros profissionais.

Essa perspectiva ratifica que o PE, ao mesmo tempo que se ancora nos resultados de uma pesquisa, deve manter flexibilidade para dialogar com diferentes realidades. No caso desta investigação, o Produto Educacional foi pensado como uma oficina pedagógica capaz de integrar os achados empíricos e teóricos a um espaço de diálogo entre servidores do IFPE, favorecendo reflexões coletivas sobre experiências relacionadas ao trabalho.

## 7.2 OBJETIVOS

Com base no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa, foram definidos para o Produto Educacional os seguintes objetivos:

- Estimular reflexões sobre os significados e impactos do trabalho na vida dos servidores, tomando como ponto de partida suas experiências pessoais e profissionais;
- Promover a prática reflexiva ao articular as vivências dos participantes com contribuições teóricas e resultados empíricos da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o trabalho.

## 7.3 METODOLOGIA

O desenvolvimento do Produto Educacional teve como objetivo elaborar uma proposta que integrasse os resultados desta pesquisa a um espaço de diálogo e reflexão sobre o trabalho no contexto do IFPE. Ao optar por estruturar o PE como uma oficina pedagógica, buscou-se inspiração no método de pesquisa da psicodinâmica do trabalho, que privilegia a fala coletiva, colocando o trabalho em análise como modo de revelar suas dimensões visíveis e invisíveis (Dejours, 1994). Nesse sentido, a oficina foi concebida como dispositivo clínico-pedagógico capaz de favorecer a emergência das vivências subjetivas de prazer e sofrimento, das contradições e das mediações entre sujeito e realidade, permitindo que a escuta e a reflexão crítica se tornem mobilizadoras de mudanças. Como afirma Mendes (2007) em relação aos espaços públicos de discussão:

Esse espaço é a possibilidade de (re)construção dos processos de subjetivação e do coletivo, uma vez que falar do sofrimento leva o trabalhador a se mobilizar, pensar, agir e criar estratégias para transformar a organização do trabalho. A mobilização que resulta do sofrimento se articula à emancipação e reapropriação de si, do coletivo e da condição de poder do trabalhador (Mendes, 2007, p. 31).

A adoção desse formato responde, portanto, à natureza dialógica do tema e converge com o propósito de aproximar a produção acadêmica do cotidiano laboral, criando condições para que o conhecimento construído no mestrado se transforme em ferramenta de reflexão prática. Com isto em consideração, definiu-se como público-alvo todos os servidores do IFPE — docentes e técnicos-administrativos —, partindo do entendimento de que as vivências relacionadas ao trabalho são comuns a diferentes categorias profissionais da instituição.

Para alcançar os objetivos propostos, o planejamento metodológico foi estruturado em etapas articuladas que orientaram desde a definição do formato até a condução das atividades, conforme descrito a seguir:

- Definição dos objetivos específicos: estabelecer metas que fossem viáveis para um encontro único de 1h30, mas que também provocassem questionamentos e reflexões posteriores.
- Seleção e organização dos conteúdos: priorizar tópicos que abordassem tanto o contexto histórico e social do trabalho quanto os aspectos subjetivos ligados à sua vivência, sempre em diálogo com os achados da pesquisa.
- Escolha das estratégias didáticas: integrar discussões em grupo, reflexões individuais e, ao final, uma exposição teórica que sintetizasse os achados da pesquisa, articulando-os com o referencial teórico.
- Elaboração dos materiais de apoio: desenvolver apresentações visuais e roteiros de atividade que servissem de guia para as discussões, facilitando a compreensão e garantindo fluidez ao encontro.
- Definição da sequência metodológica: estruturar a oficina em blocos temáticos interdependentes, conduzindo os participantes das discussões em grupo para a reflexão pessoal e, por fim, para a exposição de síntese e articulação teórica.

A condução da oficina buscou criar um ambiente de segurança e respeito, em que diferentes perspectivas pudessem emergir sem julgamento. Para isso, adotaram-se técnicas de facilitação que incentivaram a fala de todos, a escuta qualificada e a valorização das experiências individuais como ponto de partida para a análise crítica. Essa metodologia foi concebida para assegurar que o Produto Educacional não se limitasse a transmitir informações, mas funcionasse como um catalisador de processos reflexivos e de ressignificação das vivências de trabalho, em consonância com os objetivos da pesquisa.

O Quadro 13 a seguir sintetiza a organização e a sequência da oficina, apresentando as atividades propostas, a metodologia utilizada, os objetivos de cada etapa e o tempo previsto para sua realização.

Quadro 13 – Planejamento das atividades da oficina pedagógica

| Atividade               | Metodologia  | Objetivo  | Tempo previsto |
|-------------------------|--|---|----------------|
| ABERTURA E APRESENTAÇÃO | <p>Apresentação da facilitadora, contextualização da oficina enquanto parte de uma pesquisa de mestrado sobre os significados do trabalho, leitura e assinatura dos TCLEs.</p> <p>Dinâmica de quebra-gelo: cada participante é convidado a dizer, em no máximo três palavras, o que o trabalho significa para si (por exemplo: motivação, rotina, estresse, realização, entre outras).</p> | <p>Criar um ambiente acolhedor e participativo, promovendo a escuta ativa e a conexão entre os participantes.</p> <p>A dinâmica da palavra-chave serve como primeiro disparador reflexivo e como forma de antecipar, de maneira espontânea, os significados atribuídos ao trabalho pelos participantes.</p> | 15 minutos     |
| DISCUSSÃO GRUPO         | <p>Os participantes são organizados em pequenos grupos para discutir três perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) O que o trabalho representa na sua vida?</li> <li>2) Quais aspectos do seu trabalho são mais gratificantes ou desafiadores?</li> <li>3) Como você percebe o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional?</li> </ol>                                | <p>Estimular a troca de experiências; promover a escuta horizontal; e valorizar os saberes dos participantes.</p> <p>Essa etapa busca construir coletivamente compreensões sobre o trabalho, identificando pontos de convergência e divergência entre as vivências e favorecendo o</p>                      | 25 minutos     |

| Atividade  | Metodologia  | Objetivo   | Tempo previsto |
|--|--|--|----------------|
|  | Após o tempo de discussão, cada grupo escolhe um representante para compartilhar os principais pontos debatidos.   | reconhecimento mútuo das realidades compartilhadas dentro da instituição.  |                |
| ATIVIDADE INDIVIDUAL REFLEXIVA                           | Cada participante responde, de forma escrita e individual, às seguintes perguntas:<br><br>1) Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?<br>2) O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?<br>3) Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?                                       | Estimular o aprofundamento das reflexões iniciadas em grupo.<br><br>Esta etapa permite que cada pessoa pense sobre seu percurso profissional, suas emoções relacionadas ao trabalho e suas aspirações de mudança.  | 15 minutos     |
| EXPOSIÇÃO TEÓRICA E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA | Apresentação dos principais referenciais teóricos que embasam a pesquisa;<br><br>Exposição das categorias temáticas construídas a partir da análise das entrevistas realizadas;<br><br>Exibição de um quadro-síntese com trechos representativos das falas dos entrevistados e as contribuições teóricas associadas. | Oferecer uma sistematização e aprofundamento teóricos que dialoguem com as experiências compartilhadas pelos participantes. Ao trazer os achados da pesquisa após as falas do grupo, esta etapa permite que os participantes se reconheçam ou se confrontem com os dados e conceitos apresentados. Buscase, assim, ampliar a compreensão crítica sobre o trabalho no IFPE. | 20 minutos     |
| ENCERRAMENTO   | Espaço aberto para que os participantes compartilhem suas impressões finais, à luz do que foi discutido e apresentado;<br><br>Orientação sobre o preenchimento do formulário de avaliação e agradecimentos.  | Encerrar a oficina com uma integração entre teoria e experiência, consolidando os aprendizados e convidando os participantes a refletirem sobre possíveis mudanças em sua relação com o trabalho. O fechamento reafirma o caráter dialógico da proposta e reforça o compromisso da pesquisa com a escuta   | 15 minutos     |

| Atividade | Metodologia | Objetivo   | Tempo previsto |
|-----------|-------------|--|----------------|
|           |             | ativa e com a devolutiva às pessoas e à instituição. |                |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

## 7.4 APLICAÇÃO

A oficina pedagógica intitulada *“Por que trabalhamos? Uma reflexão sobre os significados do trabalho em nossas vidas”* foi realizada no dia 06 de agosto de 2025, no Miniauditório do campus Recife do IFPE. Contou com a participação de 14 servidores — 12 técnicos-administrativos e 2 docentes, entre eles o orientador desta pesquisa — e teve duração de 1h30min.

A seguir, apresentamos o relato da aplicação da oficina, com a descrição das atividades realizadas, das discussões suscitadas e das reflexões compartilhadas pelos participantes:

- **Abertura e apresentação**

A oficina teve início com a contextualização do encontro, situando-o como parte de uma pesquisa de mestrado sobre os significados do trabalho. Após a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foi realizada uma dinâmica de quebra-gelo. Cada participante recebeu um *post-it* e foi convidado a responder, em no máximo três palavras, à pergunta: “O que o trabalho significa para você?”. As respostas foram coladas em um mural, de modo que o grupo pudesse visualizar o conjunto das percepções.

A escolha por iniciar a oficina com essa atividade se deu pela intenção de promover uma primeira aproximação ao tema em debate, que favorecesse o compartilhamento de percepções acerca do trabalho. Esse momento buscou captar impressões imediatas, servindo como ponto de partida para as reflexões que seriam aprofundadas na atividade seguinte. O exercício permitiu observar a pluralidade de significados atribuídos ao trabalho, que vão desde sua dimensão mais subjetiva e existencial até suas funções sociais e materiais.

As palavras registradas, neste exercício, foram agrupadas, posteriormente, no momento de sistematização dos dados coletados, em quatro eixos interpretativos, definidos a partir de afinidades temáticas e semânticas:

Quadro 14 - Eixos interpretativos

| Eixos                                 | Significados  |
|---------------------------------------|---|
| REALIZAÇÃO PESSOAL                    | Nesse grupo, reunimos palavras que associam o trabalho a um espaço de expressão de afetos, conquistas e construção de identidade: <i>amor, alegria, aprendizado, emoção, orgulho, realização interna, satisfação, recompensa, vida</i> . Tais respostas indicam que, para muitos participantes, o trabalho ocupa um lugar central na produção de sentido para a vida, sendo um agente de desenvolvimento pessoal, criatividade e pertencimento. |
| VALORES<br>PROPÓSITOS<br>EXISTENCIAIS | E Aqui foram reunidos os termos: <i>missão, cuidar do outro, contribuição social, evolução humana, transformações sociais e retribuição</i> . Essas palavras apontam para uma vivência do trabalho vinculada a ideais de coletividade, ética e propósito. Há, nesse grupo, um sentido de engajamento com algo que transcende o indivíduo, revelando o trabalho como forma de atuar no mundo e participar de sua transformação.                  |
| NECESSIDADE<br>FUNCIONALIDADE         | E Essa categoria reúne significados mais ligados à materialidade da vida e à sustentação da existência, como: <i>necessidade, fonte de renda, liberdade financeira, estabilidade, independência, importância e saúde</i> . As respostas aqui indicam o reconhecimento do trabalho como condição prática para a vida cotidiana e para o acesso a direitos e autonomia.   |
| ASPECTOS<br>CONTRADITÓRIOS            | Neste grupo, foram incluídas duas palavras: <i>cansaço e luxo</i> . O termo cansaço expressa diretamente o desgaste físico e/ou emocional implicado na experiência laboral, refletindo um olhar crítico sobre os limites da atividade produtiva. Já a palavra luxo parece apontar para um valor de privilégio. São palavras que abrem espaço para refletir sobre as contradições e ambivalências que atravessam a vivência do trabalho.         |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

### • Discussão em grupos

Nesta atividade, os participantes foram convidados a se dividir em quatro grupos, com a proposta de refletir coletivamente sobre três perguntas. A primeira delas — **O que o trabalho representa na sua vida?** — deu origem a uma rica troca de experiências, permitindo que cada grupo elaborasse, de forma conjunta, uma síntese das percepções individuais.

Ao final do tempo destinado à discussão, as respostas foram compartilhadas com o conjunto dos participantes, revelando múltiplas formas de atribuição de significado ao trabalho. O quadro 15 a seguir foi organizado com base nas anotações feitas pela facilitadora durante a apresentação dos grupos:

Quadro 15 – Representação do trabalho na vida

| O QUE O TRABALHO REPRESENTA NA SUA VIDA? |  |
|--|--|
| GRUPO 1                                  | Associou o trabalho à educação e ao desenvolvimento pessoal, ao expressar que o trabalho contribui para que a pessoa saia melhor do que entrou, ou seja, que cresça e evolua no processo. Também destacaram o papel do trabalho na promoção da saúde e na ocupação da mente. Uma das falas mais emblemáticas do grupo foi a ideia de que “enquanto se trabalha, se vive”, indicando uma concepção de indissociabilidade entre trabalho e vida — ou seja, de que o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas parte constitutiva da existência. |
| GRUPO 2                                  | Trouxe como sentidos principais a busca por independência financeira, a ideia de recompensa e a vivência do trabalho como uma missão, especialmente pela possibilidade de transformar a vida de outras pessoas. Também emergiram sentimentos de orgulho por integrar uma carreira pública, associados à percepção do trabalho como fruto de uma trajetória de muito esforço.   |
| GRUPO 3                                  | Destacou a importância de se sentir produtivo, útil e contribuindo com a sociedade. Ao lado disso, apareceram sentimentos de frustração por não conseguir concretizar certos projetos ou objetivos, revelando também as tensões vividas no cotidiano laboral. O grupo expressou o trabalho como uma forma de dar sentido à vida, além de um meio para alcançar independência financeira.   |
| GRUPO 4                                  | Enfatizou os aspectos mais materiais e existenciais do trabalho, mencionando a necessidade material, o valor de uso do trabalho e a importância de sentimentos como pertencimento, gratificação e até mesmo a ideia de que o trabalho representa a essência da vida.   |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

As respostas compartilhadas pelos grupos evidenciam que o trabalho, para os participantes, é um fenômeno multifacetado e tecido por diferentes camadas de significado.

A segunda pergunta — ***Quais os aspectos mais gratificantes e desafiadores do seu trabalho?*** — ampliou essa compreensão, trazendo à tona uma variedade de experiências que articulam dimensões subjetivas, institucionais e sociais. Nessas falas, a polissemia do trabalho emergiu novamente, manifesta na coexistência de sentidos que dialogam, se complementam e, por vezes, se contrapõem.

Quadro 16 – Aspectos gratificantes e desafiadores

|         | ASPECTOS GRATIFICANTES  | ASPECTOS DESAFIADORES  |
|---------|---|--|
| GRUPO 1 | A possibilidade de transformar a vida das pessoas, tanto no atendimento direto aos estudantes quanto no cuidado com os próprios servidores, no caso daqueles que atuam em setores administrativos ou na Reitoria. A ideia de que o trabalho pode promover melhoria na vida do outro foi compartilhada entre os participantes. | Foram referidos como desafios a necessidade de conciliar múltiplas demandas, a sobrecarga e à percepção de que chefias tendem a cobrar mais de quem já se dedica com mais afinco, gerando desequilíbrios na distribuição das tarefas e sentimentos de injustiça. |

|         | ASPECTOS GRATIFICANTES   | ASPECTOS DESAFIADORES   |
|---------|--|---|
| GRUPO 2 | O impacto positivo do trabalho na vida de outras pessoas, com destaque para a experiência de servidores que atuam na área da saúde, que relataram satisfação ao auxiliar na promoção da saúde.   | Foram mencionadas a falta de força de trabalho; dificuldade de lidar com o volume excessivo de tarefas e a sensação de impotência diante das limitações institucionais.   |
| GRUPO 3 | " <i>Ver um projeto acontecendo, apesar dos pesares</i> " (sic); Outro relato trouxe o sentimento de gratidão de quem já foi aluno da instituição e hoje, como servidor, busca promover oportunidades semelhantes para outras pessoas. | A dificuldade de colocar em prática certos projetos ou ideias, bem como os impasses das relações humanas no trabalho, marcadas, em alguns casos, por interesses pessoais sobrepostos ao coletivo. Também foi mencionada a dificuldade de engajar certos colegas, especialmente diante do sentimento de ausência de pertencimento institucional. |
| GRUPO 4 | Apresentou a utilidade social do trabalho como uma das principais fontes de gratificação, além das relações interpessoais construídas ao longo do tempo.   | As relações interpessoais foram também apontadas como fonte de desafios cotidianos; desafio de "aprender a lidar com o diferente". O grupo também expressou a exaustão causada pela sensação de estar sempre correndo atrás de resolver demandas; "lista interminável de tarefas", "loucura da produtividade".                                  |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A terceira pergunta discutida em grupo foi: **"Como você percebe o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional?"** O quadro abaixo sintetiza o que foi compartilhado pelos grupos:

Quadro 17 – Equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional

| Grupos  | Aspectos de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional   |
|---------|--|
| GRUPO 1 | Apontou o Programa de Gestão de Desempenho (PGD) como um fator que favorece o equilíbrio entre vida pessoal e profissional para os técnicos-administrativos. No caso dos docentes, o deslocamento diário para outra cidade foi citado como elemento que dificulta esse equilíbrio, devido ao tempo e à energia despendidos.  |
| GRUPO 2 | "Chegamos a conclusão de que não existe um equilíbrio". O grupo destacou que a própria carga horária já impõe um desequilíbrio, e o tempo livre acaba sendo destinado, sobretudo, ao descanso necessário para retomar o trabalho.  |
| GRUPO 3 | Considerou que a frustração diante de projetos que não avançam é parcialmente compensada pela possibilidade de desenvolver atividades na vida pessoal, viabilizadas pela estabilidade financeira do emprego. Ressaltou a importância de buscar alternativas e cultivar força de vontade para não ceder ao cansaço, exigindo um esforço adicional para preservar esse espaço fora do trabalho. Uma participante relatou que, fora do ambiente profissional, não consegue manter o mesmo ânimo que dedica às tarefas laborais. |

| Grupos  | Aspectos de equilíbrio entre a vida pessoal e profissional  |
|---------|---|
| GRUPO 4 | Avaliou que o equilíbrio entre vida pessoal e profissional é inexistente. Apontou que, ao longo da vida, são feitas escolhas que conferem alguma autonomia, mas alcançar um equilíbrio efetivo permanece um desafio. Relatou a percepção de que, em outros momentos, era possível “funcionar como uma máquina”, mas que hoje não se mantém o mesmo ritmo. A vida pessoal, por vezes, fica “à espera”. Mencionou-se ainda a influência das desigualdades de gênero nesse cenário, assim como a mudança de prioridades ao longo da vida — como ter filhos ou assumir novos projetos — que impactam diretamente o trabalho. A realidade foi comparada a um cobertor curto, que, ao ser puxado para cobrir um lado, inevitavelmente descobre o outro. |

Fonte: elaborado pela autora (2025).

A análise deste terceiro eixo de discussão revelou consenso quanto à dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional, sintetizada na metáfora do “cobertor curto” (Grupo 4). Os relatos evidenciaram que tanto condições institucionais (como carga horária e excesso de demandas) quanto fatores subjetivos (como a identificação com o trabalho) comprometem a possibilidade de um equilíbrio sustentável entre essas esferas.

A fala da participante do Grupo 3, que relata não conseguir manter fora do trabalho o mesmo ânimo dedicado às atividades laborais, corrobora o que Dejours (2004) aponta como a centralidade do trabalho na economia psíquica, em que este se torna o principal vetor de mobilização da energia subjetiva, por vezes, em detrimento de outros âmbitos da vida.

Ainda assim, um traço comum às falas — e que permeou toda a oficina — foi que, apesar do cansaço e da sobrecarga relatados, o sentido atribuído ao trabalho exerceu um papel compensatório. Identificar-se com o que fazem, perceber utilidade social em sua atuação e encontrar propósito nas atividades desempenhadas atuam como contrapesos. Ao final, a balança inclinou-se para o lado positivo: mesmo em contextos laborais desgastantes, a satisfação derivada do sentido atribuído ao trabalho predominou sobre os aspectos negativos na avaliação global dos participantes.

- **Atividade individual reflexiva**

Os participantes foram convidados a um momento de reflexão individual, no qual responderam, por escrito, a três perguntas: “*Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?*”, “*O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?*”

e “Qual é o *impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?*”. A proposta foi aprofundar as reflexões iniciadas nos grupos, favorecendo a emergência de aspectos mais subjetivos e, por vezes, menos compartilhados em público. As respostas foram entregues de forma anônima, preservando a confidencialidade.

Na primeira questão, “*Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?*”, predominou um sentimento de realização, associado à utilidade social e à contribuição para a vida de outras pessoas. Apareceram expressões como “orgulho”, “feliz”, “realizada” e “satisfeita” quando o trabalho foi percebido como missão ou espaço de crescimento pessoal. Ao lado dessa satisfação, emergiram elementos de desconforto, como sobrecarga, percepção de pouca valorização institucional, dificuldades de alinhamento com o ambiente organizacional e limitações estruturais que impedem a plena realização das atividades. Algumas falas revelaram um sentimento ambivalente, no qual o prazer pelo que se faz convive com frustrações relacionadas à forma como o trabalho se organiza no IFPE.

Na segunda pergunta, “*O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?*”, destacou-se o desejo de alcançar um equilíbrio mais saudável entre vida pessoal e profissional. Muitos participantes mencionaram a intenção de reduzir a carga de trabalho, gerir melhor o tempo e preservar mais espaço para lazer, família e descanso. Também apareceram demandas por maior valorização institucional, mudanças na carreira ou no tipo de atividade desempenhada e fortalecimento das relações de confiança na equipe. Parte das respostas expressou a intenção de ressignificar a própria relação com o trabalho, adotando uma postura menos centrada na produtividade e mais orientada à saúde e ao bem-estar. Embora alguns tenham afirmado já vivenciar um equilíbrio satisfatório, a maioria apontou insatisfações parciais, sugerindo caminhos que variam de transformações pessoais na forma de se relacionar com o trabalho a ajustes de ordem organizacional.

Na terceira pergunta, “*Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?*”, as respostas revelaram uma convivência entre ganhos e custos. Entre os aspectos positivos, apareceram a independência financeira, o acesso a oportunidades, a realização de sonhos, o crescimento pessoal, a sensação de utilidade social. Como impactos negativos, foram mencionados o cansaço físico e mental, a redução do tempo e da energia para atividades de lazer, prejuízo nas relações interpessoais e adoecimento. Em síntese, o trabalho foi percebido simultaneamente como fonte de satisfação e de desgaste.

A seguir, são apresentadas, na íntegra, as respostas registradas pelos participantes, preservando sua redação original:

Quadro 18 – Sentimentos em relação ao trabalho

| <b>Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?</b> |   |
|--|---|
| Resposta 1   | Sinto-me sobrecarregado, mas realizado com o retorno social para a comunidade escolar.  |
| Resposta 2   | Sinto que é uma oportunidade de contribuir positivamente na sociedade em que vivo, principalmente por se tratar de educação. Verdadeiramente concordo com Paulo Freire quando ele diz que “a educação não transforma o mundo, mas a educação transforma pessoas, e pessoas têm o poder de transformar o mundo”. Digo isso, pois meu trabalho é puramente administrativo, e o que consegue me dar ânimo em fazer o que faço é pensar que para esse objetivo de mudar o mundo ser alcançado, a parte burocrática e administrativa precisa ser feita. É por se sentir parte desse movimento que eu sinto satisfação. |
| Resposta 3   | Um misto de amor e insatisfação. Um amor pelo serviço prestado, na ajuda dos problemas, e descontentamento pelo fato de não conseguir resolver os problemas por motivos maiores.  |
| Resposta 4   | Na busca de um equilíbrio mais adequado, embora feliz com superações e evoluções. Percebo que a quantidade de “urgências”, de falta de pessoal e planejamento impede que o trabalho seja algo mais natural, sem tanto peso.   |
| Resposta 5   | Tenho muito orgulho do que faço; hoje me sinto muito feliz. Passei por muitas situações não tão boas, inclusive adoecimentos, por ser super [ilegível].   |
| Resposta 6   | Sinto-me realizada em trabalhar em uma instituição federal de educação capaz de transformar a vida das pessoas (servidores, alunos, terceirizados, comunidade) por ela atendidos, mas também desejo obter equilíbrio entre esforço e recompensa, já que lido com uma sobrecarga de trabalho, e isso desgasta e interfere a relação prazerosa que o trabalho deveria proporcionar.   |
| Resposta 7   | Tranquilo, mas observando o que demanda mais energia ou menos.  |
| Resposta 8   | Me sinto feliz e realizada, gosto de desenvolver a minha função e me relaciono bem com os colegas.  |
| Resposta 9   | Me sinto insatisfeita porque percebo que não há uma valorização do meu trabalho. Eu sinto, percebo que eu poderia contribuir mais e melhor. Só que antes eu ficava mais calada e sofria. Hoje já consigo falar mais o que penso e deixo a coisa rolar. Pelo menos me sinto mais participativa.  |
| Resposta 10  | Sinto-me realizada hoje em relação ao meu trabalho, apesar das limitações de recursos e tempo para fazer o meu melhor.  |
| Resposta 11  | Me sinto desencaixada, sem identificação com o ambiente organizacional e com as demandas, sentindo a necessidade de mudar.  |
| Resposta 12  | Me sinto realizada. Acredito que tenho satisfação pessoal, consigo ser agente de mudança na vida das pessoas e consigo evoluir como ser humano. Acho que se a gente consegue ajudar o próximo, essa já é uma grande missão.   |
| Resposta 13  | Me sinto realizada por fazer parte da instituição e poder contribuir com a promoção da saúde e bem-estar dos servidores. No momento, me sinto um pouco mais sobrecarregada por ter que conciliar trabalho e mestrado.   |

| <b>O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?</b> |   |
|--|---|
| Resposta 1   | Reducir a carga de trabalho e priorizar com as demandas que permitam mais prazer e realização.  |
| Resposta 2   | Gostaria de ter um trajeto menor, mas amo a cidade que resido, não a troco por nada, e aprendi a amar o IFPE, de forma que nunca vivi em outro trabalho. A sensação de pertencimento é muito grande, então estou dividida. Além disso, gostaria de trabalhar com o que gosto de estudar. Ou seja, isso influenciaria em uma diminuição do trabalho com burocracia para algo mais prático. |
| Resposta 3   | Sentir mais valorizado pela instituição, mais empenho como equipe.  |
| Resposta 4   | Eu inconscientemente tinha/tenho um hiperfoco no trabalho. E quando optei a ter mais consciência, fico com a sensação que as demandas e sobrecarga não me deixam sair desse lugar de hiperfoco. O que eu gostaria de mudar era conseguir me desligar mais e as pessoas permitissem eu me desligar mais.   |
| Resposta 5   | Nada, como relato pessoal, o departamento que estou me proporciona um equilíbrio entre vida pessoal e profissional.   |
| Resposta 6   | Gostaria de gerir melhor o meu tempo e energia, já que muitas vezes acabo trabalhando muito e mais do que as 8 horas diárias, na intenção de tentar dar conta do alto volume de demandas de trabalho. E isso impacta na minha vida pessoal, uma vez que reduz o tempo de lazer com a minha família.   |
| Resposta 7   | Ver e sentir o trabalho como parte integrante de minha vida, ou seja, vê-lo como caminho para a evolução pessoal e social.  |
| Resposta 8   | Gostaria de dedicar menos tempo ao trabalho e mais tempo para a vida pessoal.   |
| Resposta 9   | Mudaria a confiança na equipe, a confiança em cada pessoa individualmente.  |
| Resposta 10  | Ter mais equidade entre o tempo destinado ao trabalho e a vida pessoal.   |
| Resposta 11  | O primeiro ponto é mudar de carreira, mas para que os sentimentos de frustração não acompanhem, sinto que necessito mudar minha relação de valor com o trabalho. Para onde quer que eu vá, levarei de positivo meu engajamento e coragem em compensação.  |
| Resposta 12  | Administrar melhor o tempo, me dedicar na medida certa e não em excesso. Gostaria de desenvolver ainda mais a capacidade de compreender o próximo. Desejo desenvolver maior autoconfiança no que faço, pois às vezes me sinto insegura para algumas funções.  |
| Resposta 13  | Gostaria de que fosse possível dedicar menos tempo a ele para poder usufruir de mais momentos com a minha família.  |
| <b>Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?</b>       |   |
| Resposta 1   | Nível de cansaço que impacta na minha vida pessoal, nas atividades diárias, frequentemente no meu adoecimento.  |
| Resposta 2   | Hoje o maior impacto é no cansaço. Estou sempre cansada por viajar várias vezes na mesma semana e por dormir pouco. Então, no tempo de lazer, eu desejo dormir. Não há ânimo para me exercitar ou realizar outras atividades de lazer.  |
| Resposta 3   | Me proporciona liberdade, conhecimento, novos projetos, gratificação pela contribuição na instituição.  |

|             |  |
|-------------|--|
| Resposta 4  | Ele me deixa muito realizada, me fez ter acesso a oportunidades, tenho sensação de crescimento, todavia, gostaria que ele me deixasse ter espaço qualificado para outras coisas.   |
| Resposta 5  | Liberdades: financeira, escolhas, horários. Conforto que posso proporcionar para minha família e a mim.  |
| Resposta 6  | Ela traz estabilidade financeira, valorização pessoal, evolução intelectual e moral, mas também gera desgaste, cansaço mental e impacto negativo nas relações interpessoais com a minha família e amigos por me tomar muita energia e tempo.   |
| Resposta 7  | Tem um impacto bem importante, pois me ajuda a usar a criatividade para que posso equilibrar o que eu gostaria de trazer com o que eu preciso fazer.   |
| Resposta 8  | No geral, acho que tem um impacto positivo, pois através do trabalho e estabilidade financeira consegui realizar sonhos pessoais.  |
| Resposta 9  | Há um grande impacto porque ele me ajuda a viver, me ajuda a sair de casa, me ajuda a contribuir para uma melhoria de vida, não só minha, mas dos nossos estudantes, que de alguma forma consigo trabalhar com eles com um olhar mais humano.  |
| Resposta 10 | Permite independência financeira, sentir-me desafiada e produtiva, entretanto desafia-me para fazer o que desejo fora do trabalho, pelo desequilíbrio do tempo para o trabalho x vida pessoal. Apesar de conseguir fazer muita coisa de que eu gosto, mesmo trabalhando 40 horas semanais, sem aderir ao PGD, meu equilíbrio seria alcançado com as 6 horas de jornada de trabalho diária. |
| Resposta 11 | Atualmente o trabalho impacta negativamente na minha vida pessoal e saúde. Ele acaba sendo apenas a minha fonte pagadora, e com isso eu busco realização fora do tempo de trabalho.  |
| Resposta 12 | Acabo não conseguindo equilibrar esses fatos e fica defasado o lado pessoal.   |
| Resposta 13 | Meu trabalho impacta positivamente minha vida pessoal, pois é fruto de muita dedicação e esforço. A partir dele, consegui conquistar e realizar muitos sonhos, além de contribuir com o bem-estar da minha família.  |

- **Exposição teórica e apresentação dos achados**

A pesquisadora apresentou os principais referenciais teóricos que embasaram o estudo e as categorias temáticas resultantes da análise das entrevistas. Foi exibido um quadro-síntese, elaborado para a apresentação de slides da oficina, com trechos representativos das falas dos docentes entrevistados e as contribuições teóricas associadas, permitindo que os participantes dialogassem com os resultados e se reconhecessem (ou se diferenciassem) neles. O objetivo foi articular as experiências compartilhadas no início da oficina com a fundamentação teórica, ampliando a compreensão crítica sobre o trabalho no IFPE.

- **Encerramento**

O encontro foi concluído com um espaço aberto para que os participantes avaliassem se percebiam relação entre os resultados apresentados pela pesquisa e as discussões realizadas ao longo da oficina. Alguns participantes comentaram que se viram refletidos nas situações descritas nas entrevistas com os docentes, ainda que a maioria atuasse como técnico-administrativos. Essa identificação sugere que as categorias construídas na pesquisa abarcam dimensões comuns a diferentes funções na instituição, reforçando a pertinência dos achados e confirmando a relevância de promover espaços de diálogo que fomentem uma prática de trabalho reflexiva.

Por fim, foi solicitado que os presentes respondessem a um formulário de avaliação da oficina, registrando suas impressões e sugestões. Os resultados deste instrumento serão apresentados na sequência.

## 7.5 AVALIAÇÃO E RESULTADOS

Com o objetivo de verificar a efetividade do Produto Educacional e identificar necessidades de aperfeiçoamento, aplicou-se, ao final da oficina, um formulário de avaliação (APÊNDICE 5). O instrumento foi elaborado para captar percepções dos participantes sobre três eixos principais: conteúdo e estrutura; metodologia e impacto e aplicabilidade.

A primeira parte do formulário solicitava a categoria profissional (docente ou técnico-administrativo) e o tempo de atuação no IFPE, visando à caracterização do público participante. Em seguida, as questões fechadas foram organizadas em escala Likert de cinco pontos, abrangendo a relevância dos temas, a adequação das atividades e do tempo, a qualidade da exposição teórica, a eficácia das dinâmicas, a troca de experiências e o potencial da oficina para estimular reflexões sobre o significado do trabalho, bem como incentivar mudanças na prática profissional e na busca por equilíbrio entre vida pessoal e laboral.

Além das questões objetivas, o formulário incluía duas perguntas abertas para que os participantes apontassem o que mais lhes agradou na oficina e sugerissem aspectos a melhorar. As respostas revelaram uma avaliação amplamente positiva, destacando-se o interesse e a pertinência da temática, o espaço para diálogo e a troca de experiências entre colegas. Entre as sugestões de aprimoramento, apareceram,

de forma pontual, o aumento do tempo destinado a determinadas discussões e a ampliação da carga horária total da oficina.

Os dados indicam que a oficina cumpriu seu objetivo de promover reflexões sobre os significados do trabalho, articulando momentos de exposição, diálogo e construção coletiva. O retorno dos participantes aponta não apenas a relevância da temática, mas também o potencial do formato adotado para fortalecer a troca de saberes e estimular mudanças na forma de perceber e vivenciar o trabalho. O detalhamento completo das respostas, conforme o formulário de avaliação, está disponível no Apêndice 6.

## 7.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das avaliações e discussões ocorridas na oficina aponta intersecções relevantes com as categorias temáticas construídas a partir das entrevistas com os docentes. Embora quase todos os participantes fossem servidores técnico-administrativos (com apenas dois docentes presentes), a proximidade das percepções demonstra que determinadas experiências de trabalho ultrapassam as especificidades das funções e se manifestam de forma transversal na instituição.

No eixo *Sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho*, por exemplo, a valorização da utilidade social, do impacto positivo na vida de outras pessoas e do sentimento de orgulho pela trajetória profissional apareceu de forma recorrente nas falas dos grupos. Esse conjunto de percepções dialoga com as falas de docentes que associaram a docência ao compromisso com a transformação social e à realização pessoal proporcionada pela interação com estudantes e pela contribuição à comunidade.

As referências às dificuldades para equilibrar vida pessoal e profissional, à sobrecarga de demandas e à exaustão se aproximam das categorias *Entre o prazer e a sobrecarga* e *Impactos do trabalho sobre a saúde*. A metáfora do “cobertor curto”, utilizada por um dos grupos, ilustra uma tensão igualmente presente nas entrevistas com docentes: a percepção de que investir em um aspecto da vida implica reduzir ou negligenciar outro, resultando em uma busca constante por equilíbrio que nem sempre se concretiza.

Outro ponto de convergência diz respeito às relações interpessoais no trabalho. Nos relatos da oficina, elas surgiram tanto como elemento gratificante — fonte de

vínculos, apoio e pertencimento — quanto como desafio, que envolve aprender a conviver com o diferente e construir relações de cooperação. Essa ambivalência também foi observada nas entrevistas, compondo a categoria *Relações interpessoais no trabalho*, na qual os docentes relataram que a qualidade das interações pode potencializar ou comprometer o bem-estar no ambiente laboral.

Assim, os dados obtidos na oficina demonstram a transversalidade das categorias analíticas identificadas nas entrevistas com docentes, validando-as também para o corpo técnico-administrativo. Além disso, as vivências e discussões compartilhadas, somadas aos resultados das avaliações, indicam que a oficina favorece uma compreensão do significado do trabalho de maneira prática e interativa. Tal formato pode se constituir em um instrumento institucional para identificar a ambivalência presente no trabalho, conforme defendido neste estudo, e subsidiar a adoção de medidas preventivas e corretivas pelas Instituições.

As avaliações dos participantes indicam que a oficina cumpriu efetivamente seu papel como dispositivo de reflexão crítica sobre o trabalho, ao mesmo tempo em que revelaram uma demanda latente por iniciativas institucionais mais amplas. Entendemos, portanto, que mobilizar espaços de diálogo constitui um passo importante para transformar as formas de pensar e vivenciar o trabalho, abrindo caminho para práticas mais conscientes, solidárias e comprometidas com o bem-estar coletivo.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal analisar os significados atribuídos ao trabalho por docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), considerando que estes se articulam a múltiplas dimensões: subjetivas, históricas, institucionais e políticas. A investigação partiu do reconhecimento de que o trabalho constitui uma atividade fundante da existência humana e, nesse sentido, carrega uma potência subjetivante.

Do diálogo entre o material empírico e a fundamentação teórica emergiram três categorias, sistematizadas como: *sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho; contradições vividas no exercício da docência; e condições objetivas e subjetivas da docência*. As análises dos depoimentos dos professores evidenciam que o trabalho é, ao mesmo tempo, espaço de realização e de desgaste, de reconhecimento e de frustração. O propósito de contribuir para a formação dos estudantes, muitas vezes associado à transformação social e à busca por um trabalho com valor ético, aparece como força mobilizadora para a permanência na carreira, mesmo diante de obstáculos institucionais e estruturais.

Foi possível identificar que a docência na EPT é marcada por tensões: entre autonomia e burocracia, entre o vínculo afetivo com os estudantes e o esforço de preservação da autoridade, entre engajamento e exaustão. As falas analisadas revelam que o prazer e o sofrimento se entrelaçam no cotidiano dos docentes, sendo a sobrecarga naturalizada como parte do trabalho. As contradições vividas não anulam o valor do trabalho, mas indicam que este se dá em um campo de forças no qual o sujeito luta para manter sua integridade diante de exigências que frequentemente o ultrapassam.

Os achados também apontam que as condições estruturais, tais como a precarização, a intensificação das tarefas e os limites materiais e organizacionais da instituição, impactam a saúde e o bem-estar dos professores. Ao mesmo tempo, a estabilidade financeira e o reconhecimento institucional aparecem como elementos que contribuem para a valorização do trabalho. Assim, é possível identificar que o significado do trabalho se constrói na mediação entre o sujeito, sua prática, suas condições de trabalho e os marcos políticos-institucionais que a regulam.

Observou-se que a identificação com a docência, a percepção de utilidade social e o propósito das atividades, somados ao reconhecimento do valor da carreira pública federal — vista como uma conquista e uma garantia de estabilidade diante de outros cenários laborais —, mostraram-se elementos capazes de prevalecer sobre o desgaste e as adversidades laborais. Ao fortalecer o vínculo com a profissão, esses fatores sustentam a satisfação e o compromisso com o trabalho.

A análise dos resultados revelou que tanto as condições de trabalho quanto a forma como os docentes se relacionam com sua atividade têm impactos sobre sua saúde, para o bem ou para o mal. As entrevistas mostraram que, em determinados contextos, o trabalho pode representar um risco de adoecimento físico e psíquico; em outros, contudo, aparece como espaço de preservação da saúde, no qual o professor encontra apoio, reconhecimento e utilidade.

Essa ambivalência também se manifesta nas falas que apontam que a docência, ao mesmo tempo em que produz realização, também expõe os professores à intensificação das demandas, à exaustão e a sentimentos de frustração. Nesse ponto, é importante considerar que a própria organização do trabalho nos Institutos Federais, que têm na verticalização do ensino e na polivalência docente sua proposta institucional e pedagógica, contribui para esse cenário. Como discutem Araújo e Mourão (2021), a intensificação do trabalho docente reduz o tempo de descanso e de reflexão, amplia o esforço mental e emocional e fragiliza a qualidade das relações laborais.

Nessa perspectiva, a Psicodinâmica do Trabalho permitiu compreender que o trabalho pode ser fonte de prazer ou de sofrimento, a depender de como as contradições da atividade são elaboradas no interior das relações laborais. Quando o sofrimento encontra possibilidades de elaboração, tanto individual quanto coletiva, pode se converter em força de resistência às lógicas de intensificação e precarização e, assim, alimentar o sentido da atividade. Quando, ao contrário, não encontra mediações possíveis, tende a transformar-se em desgaste e adoecimento. Sendo assim, o modo como cada professor enfrenta as contradições do trabalho — seja pela cooperação, pelo isolamento ou pela busca de estratégias para equilibrar vida pessoal e profissional — torna-se decisivo não apenas para a preservação da saúde, mas também para a possibilidade de transformação do ambiente laboral.

Ao relacionar os resultados das entrevistas com o perfil dos participantes levantado no questionário sociodemográfico, foi possível observar algumas diferenças

na forma como os docentes percebem o IFPE e seu trabalho, a depender do tempo de ingresso e do *campus* em que atuam. Os professores com maior tempo de casa, que são dos *campi* Recife e Vitória — unidades mais antigas —, apresentaram predominantemente discursos mais críticos, apontando problemas institucionais, dificuldades ligadas à organização do trabalho e impactos sobre a saúde, ainda que esse posicionamento viesse acompanhado de reconhecimentos e aspectos positivos da experiência docente.

Já os que ingressaram mais recentemente, vinculados ao *Campus Afogados da Ingazeira* — criado na fase de expansão da Rede —, trouxeram predominantemente falas elogiosas e de valorização da oportunidade de estar na instituição. As críticas que apareceram entre esses docentes foram, sobretudo, quanto ao desinteresse dos estudantes em sala de aula e à distância em relação às suas residências — a maioria em Recife —, o que impõe longos deslocamentos. Nesse grupo, o máximo que aparece como preocupação de ordem mais estrutural são projeções sobre possíveis dificuldades futuras, como ilustra o depoimento de Erivan: *“Eu sou o único professor de [área] do campus. Então, caso haja excesso de trabalho [...] A saúde mental pode ser abalada, né, mas isso futuramente”*.

Essas diferenças de percepção sugerem que tanto o tempo de inserção quanto o contexto institucional de cada *campus* influenciam a maneira como os professores atribuem significado ao seu trabalho. Entre os mais antigos, as vivências prolongadas de enfrentamento às contradições institucionais lhes possibilitam uma leitura mais crítica. Já entre os que ingressaram mais recentemente, prevalece um olhar de reconhecimento e entusiasmo, ainda que identifiquem problemas pontuais. Dessa análise, conclui-se que trabalhar no campus Recife, Vitória ou Afogados coloca os docentes diante de realidades distintas, que interferem na forma como percebem seu trabalho. Essa heterogeneidade de experiências, própria de uma instituição multicampi, reafirma a necessidade de considerar as especificidades locais para compreender os sentidos e contradições da docência.

Como desdobramento da pesquisa, a oficina pedagógica desenvolvida como Produto Educacional buscou promover um retorno reflexivo à comunidade investigada, criando um espaço de diálogo, no qual emergiram percepções que convergem de maneira significativa com as categorias construídas a partir das entrevistas. Ainda que a maior parte dos participantes fosse composta por técnico-administrativos, as falas revelaram proximidades com as experiências relatadas pelos

docentes, evidenciando que questões como a valorização da utilidade social do trabalho, o orgulho pela trajetória profissional, a sobrecarga de demandas, os impactos sobre a saúde e as ambivalências das relações interpessoais são comuns a diferentes funções dentro da instituição. As reflexões e avaliações produzidas na oficina indicam que esse formato pode se constituir em um dispositivo institucional potente, capaz de favorecer a compreensão do trabalho em sua complexidade e de subsidiar práticas preventivas e transformadoras. Ao revelar demandas latentes por mais espaços de escuta e diálogo, o Produto Educacional reafirma a importância de iniciativas que contribuam para promover uma prática reflexiva e fortalecer o compromisso das instituições com o bem-estar coletivo.

O percurso desta pesquisa permite afirmar que o trabalho se mantém como eixo estruturante da vida, mesmo sob as pressões e contradições do capitalismo contemporâneo. No contexto da EPT do IFPE, ele se afirma como prática intelectual e socialmente relevante, capaz de mobilizar engajamento e sustentar vínculos. Ao evidenciar que o significado atribuído ao trabalho, quando ancorado no reconhecimento de seu valor social, pode se sobrepor às adversidades, este estudo reforça a importância de preservar e fortalecer as condições que permitem que a docência seja vivida como experiência significativa — condição fundamental para resistir à alienação do trabalho e para afirmar o papel transformador da educação pública.

Por fim, consideramos que os achados da pesquisa contribuem para lançar luz sobre questões que extrapolam o contexto analisado, particularmente no que diz respeito às relações entre trabalho e subjetividade no exercício da docência pública federal. Estudos futuros podem ampliar esse debate, investigando outros segmentos da comunidade escolar, diferentes regiões e os impactos de transformações políticas recentes sobre o trabalho na Educação Profissional.

## REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 349-372, 2009.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.
- ALVES, Giovanni Antônio Pinto. **Trabalho e subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- ALMEIDA, Jobson Louis Santos. Formação de auxiliares de arquivo e de biblioteca como política pública brasileira de educação profissional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 12, p. 33-39, 2016.
- AMORIM JR, Jorge Washington; SCHLINDWEIN, Vanderléia de L. Dal Castel; DE MATOS, Luís Alberto Lourenço. O trabalho do professor EBTT: entre a exigência do capital e a possibilidade humana. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 1217-1232, 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR. ANDES. ANEXO CIRCULAR N. 027/2025 BALANÇO DO TERMO DE ACORDO DE GREVE: ANDES-SN, 2024.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? **Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. **A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil**. Clacso, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a Afirmação e a Negação do Trabalho**. São Paulo: Almedina, 2013
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1995
- ANTUNES, Ricardo. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A terceirização sem limites: a precarização do trabalho como regra. **O Social em Questão**, v. 18, n. 34, p. 19-40, 2015.
- ANTUNES. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARAUJO, Jair Jonko; HYPOLITO, Álvaro Moreira; OTTE, Janete. Gerencialismo e controle na rede federal de educação profissional. In: **SIMPÓSIO ANPAE**, 2011. Anais... São Paulo: Biblioteca Anpae –Série Cadernos, n.11, 2011
- ARAÚJO, Romilda Ramos; SACHUK, Maria Iolanda. Os sentidos do trabalho e suas implicações na formação dos indivíduos inseridos nas organizações contemporâneas Meanings attributed to labor and their implications in contemporary organizations. **REGE. Revista de Gestão**, v. 14, n. 1, p. 53-66, 2007.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Lisboa edições, 2011.
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.
- BIONDI, Pablo. A impessoalidade da dominação capitalista: três características em perspectiva. **Crítica Marxista**, v. 25, n. 46, p. 47-59, 2018.
- BORGES, Ângela; DRUCK, Maria da Graça. **Crise global, terceirização e a exclusão no mundo do trabalho**. Caderno CRH, Salvador, n. 19, p. 31-63, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.
- BOUYER, Gilbert Cardoso. Contribuição da Psicodinâmica do Trabalho para o debate: "o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador". **Revista brasileira de saúde ocupacional**, v. 35, p. 249-259, 2010.
- BRASIL, CAPES. **Considerações sobre Classificação de Produção Técnica – Área de Ensino**, Brasília, 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação da carreira EBTT e do Magistério Superior. Brasília, 2012.
- BRITO, J.; CALDAS, M. A carreira docente e a formação continuada. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2016.
- BRITTES, Letícia Ramalho; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas de educação profissional e tecnológica e seus efeitos de sentidos sobre o trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. I.], v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/44561>. Acesso em: 17 set. 2024.
- BRUNO, R. **Os Institutos federais sob o regime da austeridade**, 2025 [https://aterraeredonda.com.br/os-institutos-federais-sob-o-regime-da-austeridade/?utm\\_source=chatgpt.com](https://aterraeredonda.com.br/os-institutos-federais-sob-o-regime-da-austeridade/?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 29 set. 2025.
- BRULON, Vanessa; OHAYON, Pierre; ROSENBERG, Gerson. A reforma gerencial brasileira em questão: contribuições para um projeto em construção. **Revista do Serviço Público**, Brasília 63 (3): 265-284 jul/set 2012.
- CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1139-1166, 2009.
- CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David. **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Tradução de Ernani Ssó. Porto Alegre: Tomo Editorial: Clacso, 2007.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set. /dez. 2003.
- COLARES, André Felipe Vieira; SINDEAUX, Roney Versiani. Greve nas universidades federais em 2012: um movimento na academia e sua repercussão na sociedade. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 24, p. 61- 77, 2013.
- COOPERS, L. **Estudo sobre terceirização no Brasil**. São Paulo, 1992.

- COSTA, D. V. **Entre a formação prática e imediata e a formação técnica integral: significações de professores do IFPI acerca da Educação Profissional e Tecnológica.** 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2019.
- COSTA, E. F. L. B. A criação e expansão dos institutos federais e a intensificação do trabalho do professor: uma análise preliminar. In: seminário nacional UNIVERSITAS/BR, 3., 29-31 maio 2013, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCar, 2013. p. 1-18. Disponível em: [http://www.diagramaeditorial.com.br/universitas/trabalhos/\\_zpages/\\_trabalhos/eixo4/elen\\_de\\_fatima\\_lago\\_barros\\_costa.pdf](http://www.diagramaeditorial.com.br/universitas/trabalhos/_zpages/_trabalhos/eixo4/elen_de_fatima_lago_barros_costa.pdf). Acesso em: 08 jan. 2024.
- COUTINHO, M. S. Sentidos do trabalho contemporâneo: as trajetórias identitárias como estratégia de investigação. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 12, n. 2, p. 189-202, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v12n2/a05v12n2.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2014
- DE CASTRO, Elaine; DE OLIVEIRA, Uliisses Tadeu Vaz. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.
- DEJOURS, Christophe; DESSORS, Dominique; DESRIAUX, François. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de empresas**, v. 33, p. 98-104, 1993.
- DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** 5<sup>a</sup> ed., São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo, v. 2: Trabalho e emancipação.** Editora Blucher, 2010.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C.; BETIOL, M. I. S. (Coord.). **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.** São Paulo: Atlas, 2011.
- DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth; JAYET, Christian; BETIOL, Maria Irene Stocco (Coord.). Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana
- ANUÁRIO, DOS TRABALHADORES. DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos). São Paulo, 1993.
- DRUCK, Graça. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios?. **Caderno Crh**, v. 24, p. 37-57, 2011.
- DUARTE, Evandro Santos; OLIVEIRA, Neiva Afonso; KOGA, Ana Lúcia. Escola unitária e formação omnilateral: pensando a relação entre trabalho e educação. **XI Anped Sul–Reunião Científica Regional da Anped, UFPR, Curitiba–Paraná**, 2016.
- DUBAR, C. A crise das identidades: a interpretação de uma mutação contemporânea. Porto: Afrontamento, São Paulo: Edusp, 2005

- ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** In: Antunes. R. (org.) A dialética do trabalho: Escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-28.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.
- FERNANDES, Fausto Rocha; GEDRAT, Dóris Cristina; VIEIRA, André Guirland. O significado do trabalho: um olhar contemporâneo. **Cadernos da Fucamp**, vol. 22, n. 56, p.99-106/2023 Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/3072>. Acesso em: 22 nov. 2023.
- FERNANDES, Kádja Luanna Pereira. **A dimensão afetiva no trabalho pedagógico: a relação professor-aluno.** 2023. 35 f. Artigo (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Universitário de Miracema, Miracema, TO, 2023.
- FERRAZ, Deise Luiza da Silva; FERNANDES, Paula Cristina de Moura. Desvendando os sentidos do trabalho: limites, potencialidades e agenda de pesquisa. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, vol. 22 n. 2, São Paulo, jul./dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172019000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172019000200004). Acesso em: 10 jan. 2024.
- FISHER, Mark. **Realismo capitalista: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** 1<sup>a</sup> ed., São Paulo: Autonomia Literária, 2020
- FOUCAULT. **Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976).** São Paulo: Martins Fontes, 1999
- FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 131-170, 2004
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1<sup>a</sup> ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um estudo sobre o trabalho e a educação.** São Paulo: Cortez, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista.** São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, n. 62, p. 509-519, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e formação docente, contexto histórico e político na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e MARTÍNEZ, Deolidia. (Orgs.) Nuevas regulaciones educativas en América Latina. **Experiencias y subjetividad**, v.3. Lima: Fondo Editorial UCH, 2010, p.15-40.
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação. Santa Maria**, p. 553-564, 2013.

- GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Porto Alegre: Sextante, 2010.
- GARCIA, Lenice Pereira; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria T. Investigando o Burnout em professores universitários. **Revista Eletrônica InterAção Psy**, v. 1, n. 1, p. 76-89, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6<sup>a</sup> ed., São Paulo: Atlas, 2017
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 3.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. **Cadernos do cárcere**, v. 2, p. 2, 2000.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015
- HEROLD JUNIOR, Carlos. Do corpo-motor ao corpo-informação: corporeidade e trabalho no capitalismo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 2, p. 107-122, jan. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbce/article/view/71198>. Acesso em: 08 jul. 2024.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Revista Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 21, n. 28, out./nov. 2011. Disponível em: [http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o\\_Gerencialista\\_da\\_Escola\\_e\\_Trabalho\\_Docente](http://www.academia.edu/1546437/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o_Gerencialista_da_Escola_e_Trabalho_Docente). Acesso em: 18 ago. 2025.
- JANUÁRIO, Verônica Pires Vessani. **A importância da afetividade na relação professor/aluno para o desenvolvimento da aprendizagem**. 2013. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira, Medianeira, 2013. Orientadora: Janete Santa Maria Ribeiro.
- MOTA, Karla Rodrigues; DOS SANTOS ARAÚJO, Cláudia Helena; DOS SANTOS, Bruno Gonçalves. A formação para o trabalho: o papel dos Institutos Federais na produção dos novos intelectuais. **Holos**, v. 2, p. 351-364, 2018.
- KUBO, Sérgio Hideo; GOUVÉA, Maria Aparecida; MANTOVANI, Daielly Melina Nassif. Dimensões do significado do trabalho e suas relações. **Pretexto**, Belo Horizonte, vol. 14, n. 3, p.28-49, jul./set. 2013. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/pretexto/article/view/1408>. Acesso em: 08 jan. 2024.
- LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. (Org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019
- LEITE, Priscila Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. **CIAIQ2018**, v. 1, 2018.
- LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007

- LINHART, Danièle. Modernisation et précarisation de la vie au travail. **Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research**, n. 1, p. 1-19, 2009.
- LIPIETZ, Alain. Fordismo, fordismo periférico e metropolização. **Ensaios FEE**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 303-335, 1989.
- LOMBARDI, José Claudinei. Algumas questões sobre educação e ensino em Marx e Engels. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 347-366, 2011.
- PELISSARI, L. **Os desafios e a resistência nos Institutos Federais em 2022**, Brasil de Fato: uma visão popular do Brasil e do mundo, 2022.
- PELISSARI, Lucas; RAMOS, Marise. O mundo de hoje entre a utopia e a barbárie nas reflexões de um intelectual-entrevista com Gaudêncio Frigotto. **Revista Trabalho Necessário**, v. 21, n. 44, p. 01-22, 2023.
- LUKÁCS, G. O trabalho. In: **Ontologia do Ser Social**. Tradução de Ivo Tonet. Mimeo, 1981.
- LUVEZUTE KRIPKA, Rosana Maria; SCHELLER, Morgana; DE LARA BONOTTO, Danusa. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, v. 14, n. 2, 2015.
- MACHADO, Celia Tanajura; FERREIRA, Liliana Soares; CEZAR, Taise Tadielo. Desafios de professores da educação básica técnica e tecnológica no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 29, p. 55-55, 2021.
- MAIA, Heribaldo. Neoliberalismo e sofrimento psíquico: o mal-estar nas universidades. **Recife: Editora Ruptura**, 2022.
- MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional-das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, v. 19, p. 13-49, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/?lang=pt>. Acesso em: 11 mai. 2025.
- MARQUES, Ana Paula Pereira. Reestruturação produtiva e recomposições do trabalho e emprego. Um péríodo pelas “novas” formas de desigualdade social. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 18, n. 6, p.1545-1554, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/RxqsmzGLfGQ5LyFz89svQhC/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2024.
- MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. 2<sup>a</sup> ed., São Paulo: Boitempo, 2005.
- MONTALVÃO, Luciano Alvarenga. **Trabalho e centralidade do trabalho na psicodinâmica de Christophe Dejours: uma investigação metateórica e histórica**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, UFRN. Orientador: Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão, 2021.
- MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. Tradução de Gilmar Saint'Clair Ribeiro. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- MORIN, Estelle M. Os sentidos do trabalho. **Revista de administração de empresas**, v. 41, p. 08-19, 2001.

MOURA, Dante Henrique. Trabalho e formação docente na educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MOURA, Lisandro Lucas de Lima; PERES, Lúcia Maria Vaz. O sentido profissional e simbólico do trabalho docente. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 1, p. 68-75, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/27549>. Acesso em: 08 jan. 2024.

NEVES, Diana Rebello; NASCIMENTO, Rejane Prevot; FELIX, Mauro Sergio; SILVA, Fabiano Arruda da; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. Sentido e significado do trabalho: uma análise dos artigos publicados em periódicos associados à Scientific Periodicals Electronic Library. **Cad. EBAPE.BR**, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/ncWvqK58zG8PqZC5ZQCGz9x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2023.

OLIVEIRA, Blenda Cavalcante; DA SILVA CRUZ, Shirleide Pereira. Verticalização e trabalho docente nos Institutos Federais: uma construção histórica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 17, n. 2, p. 639-661, 2017.

PAES DE PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005

PAIS, José Machado. Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v.36, n. 1/2, 2005, p. 134-137.

PATIAS, Naiana Dapieve; VON HOHENDORFF, Jean. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, v. 24, n. 21 nov. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/BVGWD9hCCyJrSRKrsp6XfJm/>. Acesso em: 12 nov. 2023.

PAULA, A. P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV, 2005

PEREIRA, Eliane França; TOLFO, Suzana Tolfo Rosa. Estudos sobre sentidos e significados do trabalho na psicologia: uma revisão das suas bases teórico-epistemológicas. **Psicologia Argumento**, [S. I.], v. 34, n. 87, 2017. DOI: 10.7213/psicol.argum.34.087.AO02.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, v. 23, p. 19-31, 2012.

POSTONE, Moishe. **Tempo, trabalho e dominação social: Uma reinterpretação da teoria crítica de Marx**. São Paulo: Boitempo, 2015.

RAITZ, Tânia Regina; SILVA, Christie Dinon Lourenço da. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho docente para professores universitários. **Psicologia & sociedade**, v. 26, p. 204-213, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. **Curitiba: Instituto Federal do Paraná**, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

RHODEN, Juliana Lima Moreira; ZANCAN, Silvana. The perspective of the narrative qualitative approach of sociocultural slant: methodological possibility in education research. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 97-117, out./dez. 2016.

RIBEIRO, Carla; LÉDA, Denise. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, ano 4, n. 2, 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1808-42812004000300006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000300006). Acesso em: 29 ago. 2025.

RIBEIRO, S.; C. V.; BESSA, D. L. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 4, n. 2, p. 76-83, 2004.

RIGONI, Bríscia Oliveira Prates; GONZAGA, Rosimeire Pimentel; ZUCCOLOTTO, Robson. Transparência e accountability: análise dos indicadores de gestão dos Institutos Federais de Educação. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 406-421, set./dez. 2021.

SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. SAFATLE, V; JÚNIOR, N. da S; DUNKER, C. (Org.). São Paulo: Autêntica Editora, 2020

SANTOS, C. V. R.; LÉDA, D. B. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 4, n. 2, p. 76-83, 2004.

SANTOS, Márcia Luzia dos. **Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores**. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SANTOS, Maria Gerusa; MORAIS, João Kaio Cavalcante; BRANDÃO, Pollyanna Araújo. O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, vol. 1, n. 12, p. 96–110, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTOS, Jennifer Susan Webb. Professores federais do ensino básico técnico e tecnológico-EBTT: histórico e carreira no magistério federal. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 17578-17584, 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>

SAVIANI, Dermeval. Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. **Revista Colombiana de educación**, n. 13, 1984.

SCHWEITZER, Lucas; GONÇALVES, Júlia; TOLFO, Suzana da Rosa; SILVA, Narbal. Bases epistemológicas sobre sentido(s) e significado(s) do trabalho em

estudos nacionais. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, vol. 16, n. 1, Brasília, mar. 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-66572016000100009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572016000100009). Acesso em: 05 jun. 2024.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2015

SGUSSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pósgraduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009

SILVA, Francislene Rosas da; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento. A constituição histórico-institucional da consolidação dos Institutos Federais de Educação no Brasil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-18, jul./set. 2022.

SILVA, A. M.; DA MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 18, n. 2, p. 27-42, 2017.

SILVA, A. C.; HENRIQUE, A. L. S.; OLIVEIRA NETA, O. M. A inter-relação entre trabalho, educação e formação humana: implicações na docência em Educação Profissional. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 1, p. e3381594-e3381594, 2019.

SILVA, A. C.; HENRIQUE, A. L. S.; DE MEDEIROS NETA, O. M. A carreira no magistério da educação básica técnica e tecnológica e o perfil do docente sem dedicação exclusiva no IFRN. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 84-106, 2020.

SILVA, Alyne Campelo; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento; DE MEDEIROS NETA, Olívia Moraes. A carreira no magistério da educação básica técnica e tecnológica e o perfil do docente sem dedicação exclusiva no IFRN. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 1, p. 84-106, 2020.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente nos Institutos Federais no contexto de expansão da educação superior. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e177066, 2018.

SILVA, Ricardo Francelino da. **As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para o processo de ensino e aprendizagem: contribuições da teoria de Henri Wallon**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia e Sociedade) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2017. Orientadora: Rita Melissa Lepre.

SILVA, T. A. A.; SOUZA JÚNIOR, Gilberto Romeiro de. Análise da precarização e intensificação do trabalho docente no Instituto Federal de Pernambuco. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 1, n. 16, p. 126-145, 2020.

SINASEFE. **410 dias: sindicato prepara paralisação denunciando demora no cumprimento de acordos de greve**. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.sinasefe.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SINASEFE. **Greve 2024: pauta de reivindicações**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.sinasefe.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

SINDICATO DOS METALÚRGICOS DO ABC. **Pesquisa sobre terceirização**. São Bernardo do Campo, 1993.

SOUZA, Aparecida Neri. Relações de trabalho docente: emprego e precarização do trabalho. In: **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**/ Ivany Rodrigues Pino, Dirce Djanira Pacheco e Zan (Organização); Aparecida Néri de Souza ... [et al.]. – Brasília, DF: Inep, 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIMM, Jordana Wruck. **O ciclo de vida profissional na docência no Stricto Sensu em educação: o sentido, o significado e a percepção do bem/mal-estar a partir de narrativas (auto)biográficas**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, PUCRS. Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stöbaus, 2018

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCINNI, Valmíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicologia & Sociedade**; 19, Edição Especial 1: 38-46, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/GnLRwtX3KcddXXjnJ8LgRWy/?lang=pt> Acesso em: 07 abr. 2024.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trab Necessario**, v. 1, n. 1, p. 1-16. 2021.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica. **Trab Necessario**, v. 1, n. 1, p. 1-16, 2003.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em revista**, n. 38, p. 219-235, 2010.

VOLICH, Rubens Marcelo. Entrevista com Christophe Déjours. **Rev. Latinoam.** Psicopat. Fund., IV, 3, 158-163, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/z95F6R985sVVMhdbWvPPr8Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2024.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 1<sup>a</sup> ed., São Paulo: Martin Claret, 2020.

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO DOS DOCENTES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Prezado(a) professor(a):

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado “OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO”, sob responsabilidade da pesquisadora Taciana Halliday da Mesquita Pimentel e da orientação do Prof. Dr. José Nildo Alves Caú.

Agradecemos, desde já, a sua participação e contribuição nesta pesquisa.

Lembramos que todas as respostas deste questionário serão mantidas em sigilo.

### **Perfil dos docentes participantes da pesquisa:**

1) Nome:

2) Idade:

3) Cidade onde reside:

4) Sexo:

- Feminino  
 Masculino

5) Identidade étnico-racial:

- Preto  
 Pardo  
 Branco  
 Indígena  
 Amarelo  
 Outro

5) Renda mensal individual:

- Até 02 salários mínimos (até R\$2824,00)  
 De 02 até 04 salários mínimos (de R\$2824,01 a R\$5648,00)  
 De 04 até 06 salários mínimos (de R\$5648,01 a R\$8472,00)  
 Superior a 06 salários mínimos (a partir de R\$8472,01)

6) Área de formação:

7) Titulação:

8) Ano de ingresso na instituição:

9) Campus de lotação:

10) Modalidade(s) de ensino em que leciona:

- Ensino Médio Integrado
- Técnico Subsequente
- Proeja

11) Curso(s) que leciona na instituição:

## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Qual foi o seu primeiro emprego e como foi essa experiência inicial? Quais expectativas você tinha na época?
- 2) Quando você iniciou sua trajetória na docência e como foi a transição de outra área, se houve?
- 3) Quais expectativas você tinha em relação à docência? Elas foram alcançadas?
- 4) Quais são os aspectos mais gratificantes e desafiadores do seu trabalho como docente?
- 5) Como você percebe o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional?
- 6) Como você percebe a influência do seu trabalho nos outros aspectos da sua vida, como saúde e relacionamentos?
- 7) Como você descreveria sua satisfação com o trabalho atualmente? O que contribui para essa satisfação ou insatisfação?
- 8) O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?
- 9) Se não precisasse trabalhar para viver, você continuaria a trabalhar?
- 10) Para você, qual a diferença entre emprego e trabalho?
- 11) Qual o significado do trabalho na sua vida?
- 12) De que forma os significados que você atribui ao trabalho estão presentes na formação que você oferece aos seus alunos na EPT?

### APÊNDICE 3 – PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Segue as Recomendações da Resolução nº 510/2016, Cap. III, Art. 5º e o Art. 15º §2 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Brasil

**Título do projeto:** Os significados do trabalho para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco

**Coordenadora do projeto:** Taciana Halliday da Mesquita Pimentel

**E-mail:** taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br

**Telefones:** (81) 99992-2294 e (81) 2125-1694

**Equipe do projeto:** Prof. Dr. José Nildo Alves Caú (orientador)

**Instituição:** Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) - Av. Prof. Luiz Freire, 500, Cidade Universitária, Recife/PE, CEP: 50740-545

Meu nome é Taciana, sou psicóloga na Reitoria do IFPE e mestrandona em Educação Profissional pelo PROFEPT. Estou fazendo uma pesquisa sobre os significados do trabalho para docentes da EPT do IFPE. Estou lhe convidando a participar por você fazer parte desse grupo e, a partir de agora, vou lhe repassar algumas informações importantes para que você possa decidir se quer participar ou não. Esse procedimento faz parte do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido e você só deve aceitar participar desta pesquisa depois de ter ouvido e entendido todas as informações.

Se você aceitar participar, primeiramente, vou lhe fazer algumas perguntas relacionadas ao seu perfil socioeconômico e, em seguida, faremos uma entrevista com perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. A entrevista terá duração aproximada de 30 minutos, podendo variar conforme suas respostas. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Ao concordar em participar, você estará autorizando a divulgação dos dados, que serão analisados de forma conjunta, garantindo o anonimato e a preservação da identidade dos participantes.

Em relação aos benefícios da pesquisa para você, sua participação oferece a oportunidade de refletir sobre suas próprias condições de trabalho, o que pode favorecer uma melhor compreensão de sua realidade laboral e de suas vivências no contexto atual. Você também terá a chance de expressar suas percepções e desafios no trabalho, o que pode fortalecer a visibilidade das questões enfrentadas pelos trabalhadores no campo da educação, contribuindo para maior reconhecimento dessas dificuldades por parte de outros profissionais e instituições.

Quanto aos benefícios da pesquisa para a comunidade científica, esta enriquecerá os estudos sobre as condições de trabalho no contexto atual, gerando dados que podem ser base para análises e futuros estudos. Ao trazer à tona os desafios enfrentados pelos trabalhadores, o estudo contribui com subsídios importantes para discussões acadêmicas sobre o trabalho na sociedade contemporânea e as suas transformações.

Quanto aos benefícios para a sociedade, esta pesquisa poderá subsidiar propostas e estratégias de resistência e valorização do trabalho, ao revelar os efeitos das atuais condições laborais sobre a vida dos trabalhadores. Os resultados podem orientar

iniciativas institucionais e políticas públicas que busquem assegurar e ampliar direitos dos trabalhadores, promovendo melhores condições de trabalho.

Em relação aos riscos potenciais desta pesquisa, algumas perguntas podem provocar reflexões sobre temas sensíveis, relacionados às dificuldades no trabalho, que podem causar desconforto emocional. Além disso, a exposição de percepções sobre as condições de trabalho pode provocar receios sobre confidencialidade e possíveis impactos na vida profissional.

Para evitar e/ou reduzir esses riscos, afirmamos nosso compromisso com a confidencialidade dos dados dos participantes, que serão mantidos anônimos, garantindo que nenhuma resposta possa ser associada a uma pessoa específica. Medidas rigorosas de segurança serão aplicadas no armazenamento e manuseio das informações, que ficarão salvas no computador particular da pesquisadora e compartilhadas apenas com o professor orientador. Seu nome não será revelado em nenhum momento, mesmo depois que a pesquisa terminar e os resultados forem publicados em revistas os pesquisadores manterão sua identidade em sigilo.

Você pode, a qualquer momento, recusar-se a responder perguntas que o incomodem, sem qualquer penalização ou impacto negativo em sua participação. Caso tenha dúvidas ou deseje mais esclarecimentos sobre o estudo, poderá solicitar informações adicionais, facilitando uma participação mais consciente e confortável.

Essas providências têm como objetivo assegurar que os participantes possam contribuir com a pesquisa de forma segura, protegendo seu bem-estar emocional e sua privacidade.

Informamos, ainda, que a participação no estudo não terá custos para você, nem você receberá dinheiro pela participação.

Em caso de dúvidas, você pode entrar em contato comigo pelo telefone (81) 99992-2294 ou pelo e-mail [taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br), ou com meu orientador, José Nildo Alves Caú, pelo telefone (81) 99640-9534 ou pelo e-mail [cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br).

Você também pode se informar sobre esta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa do IMIP, pelo telefone (81) 2122-4756 ou pelo e-mail [comitedeetica@imip.org.br](mailto:comitedeetica@imip.org.br). O CEP-IMIP está situado à Rua dos Coelhos, nº 300, Boa Vista, localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de radiologia. O CEP/IMIP funciona de 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> feira, nos seguintes horários: 07:00 às 11:30 e 13:00 às 16:00, na sexta-feira o expediente da tarde funciona até as 15:00.

O CEP do IMIP tem o objetivo de defender os interesses dos participantes, respeitando seus direitos e contribuir para o desenvolvimento da pesquisa desde que atenda às condutas éticas.

Caso você aceite participar, estamos registrando sua aceitação em um documento que será assinado digitalmente por \_\_\_\_\_ (nome da testemunha), que será testemunha da sua aceitação em participar da pesquisa no dia \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_, às \_\_\_ horas.

Este documento vai ficar salvo no computador particular da pesquisadora e enviado para o seu e-mail. Caso prefira, também podemos enviar pelos Correios uma cópia impressa do documento.

Aceitou?    Sim (  )    Não (  )

---

XXXXXXXXXXXX  
TESTEMUNHA  
TELEFONE: ( )

---

TACIANA HALLIDAY DA MESQUITA PIMENTEL  
PESQUISADORA

## APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Participantes a partir dos 18 anos de idade)

#### TÍTULO DA PESQUISA

Os significados do trabalho para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco

#### INTRODUÇÃO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma oficina pedagógica, que é parte da pesquisa de mestrado intitulada OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO.

Esta pesquisa tem o objetivo analisar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFPE e é desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept). É realizada pela mestrandona Taciana Halliday da Mesquita Pimentel, sob a orientação do Prof. Dr. José Nildo Alves Caú.

Esta oficina pedagógica integra a pesquisa como um produto educacional, uma produção acadêmica que deve ser aplicada em um contexto prático, com o objetivo de contribuir para a melhoria da prática educacional na área de Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Este é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e tem esse nome porque você só deve aceitar participar desta pesquisa depois de ter lido e entendido este documento. Leia as informações com atenção e converse com a pesquisadora responsável e/ou com o professor orientador da pesquisa sobre quaisquer dúvidas que você tenha.

Após receber todas as informações e todas as dúvidas tenham sido esclarecidas, você poderá fornecer seu consentimento, rubricando e/ou assinando em todas as páginas deste Termo, em duas vias (uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra, ficará com você, participante desta pesquisa), caso queira participar.

#### PROPÓSITO DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa é compreender como os docentes da EPT atribuem significados ao seu trabalho. A oficina pedagógica que propomos é parte desse processo e tem como objetivos específicos: Proporcionar conhecimentos sobre a história e as transformações do mundo do trabalho em conexão com a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; Estimular reflexões sobre o significado do trabalho para os servidores e o impacto disso nas suas práticas profissionais.

## PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A oficina pedagógica será realizada em formato presencial, no IFPE Campus Recife/Reitoria, tem duração prevista de 1h30min e incluirá atividades de reflexão e discussão para promover a troca de experiências entre os participantes. No final da oficina, aplicaremos um formulário de avaliação para obter *feedback* sobre o impacto da atividade.

## BENEFÍCIOS

O benefício direto para o participante dessa pesquisa é que terá a oportunidade de refletir sobre suas próprias condições de trabalho, o que pode favorecer uma melhor compreensão de sua realidade laboral e de suas vivências no contexto atual. O participante também terá a chance de expressar suas percepções e desafios no trabalho, o que pode fortalecer a visibilidade das questões enfrentadas pelos trabalhadores no campo da educação, contribuindo para maior reconhecimento dessas dificuldades por parte de outros profissionais e instituições.

Quanto aos benefícios da pesquisa para a comunidade científica, esta enriquecerá os estudos sobre as condições de trabalho no contexto atual, gerando dados que podem ser base para análises e futuros estudos. Ao trazer à tona os desafios enfrentados pelos trabalhadores, o estudo contribui com subsídios importantes para discussões acadêmicas sobre o trabalho na sociedade contemporânea e as suas transformações.

Quanto aos benefícios para a sociedade, esta pesquisa poderá subsidiar propostas e estratégias de resistência e valorização do trabalho, ao revelar os efeitos das atuais condições laborais sobre a vida dos trabalhadores. Os resultados podem orientar iniciativas institucionais e políticas públicas que busquem assegurar e ampliar direitos dos trabalhadores, promovendo melhores condições de trabalho.

## RISCOS

Em relação aos riscos potenciais de participação nessa pesquisa, a discussão sobre o significado do trabalho pode trazer à tona reflexões que provoquem desconforto emocional ou constrangimento. Caso isso aconteça, a equipe pode oferecer um momento de pausa e um espaço seguro para conversar sobre o que está acontecendo e oferecer apoio emocional imediato, se necessário.

Além disso, você tem a liberdade de se recusar a responder a qualquer pergunta ou participar de qualquer atividade que cause incômodo, sem precisar justificar sua decisão, e também pode se retirar da oficina a qualquer momento, sem prejuízos.

A equipe da pesquisa estará atenta à participação de todos os envolvidos e poderá ajustar a dinâmica da oficina, de modo a respeitar os limites e necessidades dos participantes, garantindo um ambiente seguro.

Caso precise de mais esclarecimentos ou queira discutir algum aspecto da pesquisa, a equipe da pesquisa estará disponível para oferecer informações adicionais e garantir que sua participação seja a mais confortável e segura possível.

## **CUSTOS**

Não haverá qualquer custo para você participar desta oficina.

## **CONFIDENCIALIDADE**

As informações compartilhadas na oficina serão mantidas em sigilo e utilizadas de forma anônima exclusivamente para análise e divulgação dos resultados desta pesquisa. Apenas os pesquisadores terão acesso aos dados coletados e sua identidade e as opiniões expressas na oficina não serão reveladas em publicações ou apresentações dos resultados.

Para preservar um ambiente seguro e respeitoso, solicitamos que todos os participantes da oficina se comprometam a manter sigilo sobre o que foi discutido, garantindo a confidencialidade e o respeito às vivências e reflexões compartilhadas pelos demais participantes.

## **PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA**

Sua participação é totalmente voluntária, e você tem o direito de desistir a qualquer momento, sem que isso traga qualquer prejuízo, conforme a Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 17, Inciso III, e a Resolução CNS 466 de 2012, Artigo IV.

Caso o participante decida interromper sua participação na pesquisa, a equipe de pesquisadores deve ser comunicada e a coleta de dados relativos à pesquisa será imediatamente interrompida e seus dados excluídos.

## **ACESSO AOS RESULTADOS**

Você terá direito a acessar os resultados da pesquisa e, caso tenha interesse, poderá receber uma cópia destes.

## **GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS**

Você terá acesso, em qualquer etapa da pesquisa, a esclarecimentos de eventuais dúvidas, bem como a tomar conhecimento dos resultados desta.

Antes de aceitar, sinta-se à vontade para esclarecer todas as suas dúvidas com a pesquisadora responsável, Taciana Halliday da Mesquita Pimentel, pelo telefone (81) 99992-2294, ou pelo e-mail [taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br), ou com o orientador da pesquisa, Prof. José Nildo Alves Caú, pelo telefone (81) 99640-9534, ou pelo e-mail [cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IMIP. Se desejar, você pode contatar o Comitê pelo telefone (81) 2122-4756 ou pelo e-mail [comitedeetica@imip.org.br](mailto:comitedeetica@imip.org.br). O CEP-IMIP está situado à Rua dos Coelhos, nº 300, Boa Vista, localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de radiologia. O CEP/IMIP funciona de 2<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> feira, nos seguintes horários: 07:00 às 11:30 e 13:00 às 16:00, na sexta-feira o expediente da tarde funciona até as 15:00.

## CONSENTIMENTO

Li as informações acima e entendi o propósito do estudo. Ficaram claros para mim quais são os procedimentos a serem realizados, os riscos, os benefícios e a garantia de esclarecimentos permanentes.

Entendi também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos dados e que minhas dúvidas serão explicadas a qualquer tempo.

Entendo que meu nome não será publicado e será assegurado o meu anonimato.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e sei que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o andamento da pesquisa, sem prejuízo ou penalização alguma.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinaturas:

---

PARTICIPANTE

---

TACIANA HALLIDAY DA MESQUITA PIMENTEL  
PESQUISADORA

## APÊNDICE 5 – FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA: POR QUE TRABALHAMOS? UMA REFLEXÃO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO EM NOSSAS VIDAS

Por favor, preencha este formulário e compartilhe seu feedback sobre a oficina. Esta atividade integra o Produto Educacional da pesquisa de mestrado intitulada OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFPE, desenvolvida por Taciana Halliday da Mesquita Pimentel, sob orientação do Prof. Dr. José Nildo Alves Caú, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

### 1. Informações gerais

Categoria:  Docente  Técnico-Administrativo

Tempo de atuação no IFPE:

Menos de 1 ano  1 a 5 anos  
 6 a 10 anos  Mais de 10 anos

### 2. Avaliação da oficina

Avalie os seguintes aspectos da oficina, de acordo com a escala abaixo:

1 - *Discordo totalmente* | 2 - *Discordo* | 3 - *Neutro* | 4 - *Concordo* | 5 - *Concordo totalmente*

#### 2.1. Conteúdo e estrutura

a) A oficina abordou temas relevantes para minha prática profissional.

1  2  3  4  5

b) As atividades propostas foram bem estruturadas e contribuíram para o desenvolvimento do tema.

1  2  3  4  5

c) A duração de cada atividade foi adequada ao tempo total da oficina.

1  2  3  4  5

d) A exposição teórica ofereceu embasamento suficiente para as discussões e reflexões propostas.

1  2  3  4  5

## 2.2. Metodologia

a) As dinâmicas foram eficazes para estimular o engajamento e participação dos participantes.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

b) As atividades propostas proporcionaram uma troca enriquecedora de experiências e perspectivas.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

## 2.3. Impacto e aplicabilidade

a) A oficina contribuiu para que eu refletisse sobre o significado do trabalho em minha vida.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

b) Sinto que as discussões e reflexões da oficina terão um impacto positivo na minha prática profissional.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

c) A oficina me incentivou a buscar um maior equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

## 3. Feedback aberto

3.1. O que mais lhe agradou na oficina?

3.2. Quais aspectos da oficina você acredita que poderiam ser melhorados?

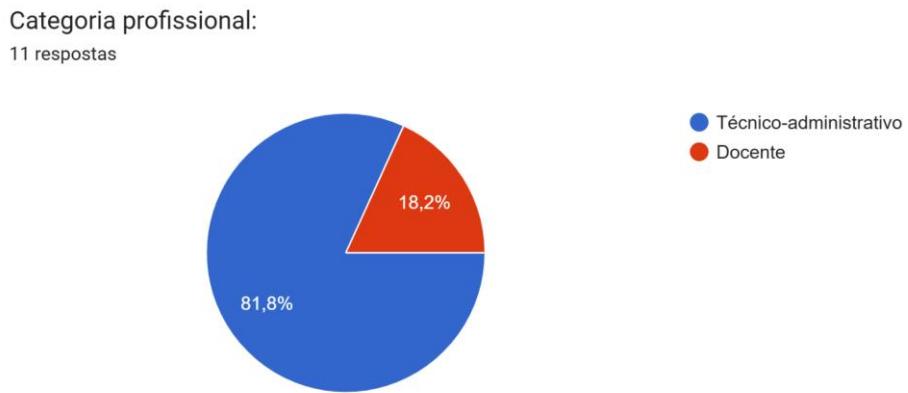
Obrigado por sua participação!

## APÊNDICE 6 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A avaliação da oficina pedagógica/Produto Educacional foi realizada por meio de um formulário elaborado no *Google Forms*, disponibilizado online ao fim da atividade. Ao todo, 10 participantes responderam ao formulário digitalmente e 1 optou por preenchê-lo em cópia impressa. Três participantes não chegaram a registrar suas respostas, possivelmente por precisarem se ausentar antes do encerramento.

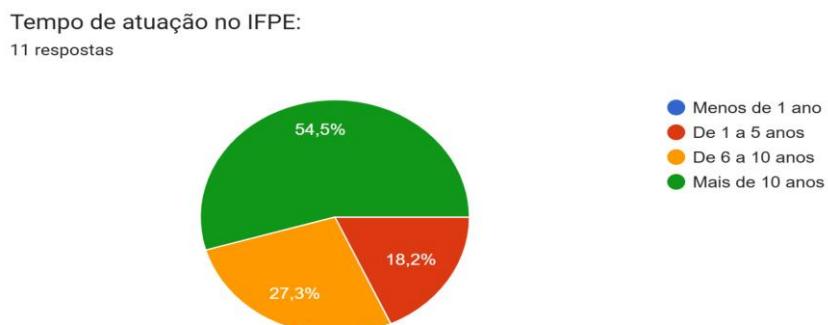
A seguir, são apresentados os gráficos com os resultados das perguntas fechadas do formulário, seguidos da sistematização das respostas às duas últimas questões abertas.

Gráfico 5 – Categoria profissional



Fonte: elaborado pela autora (2025).

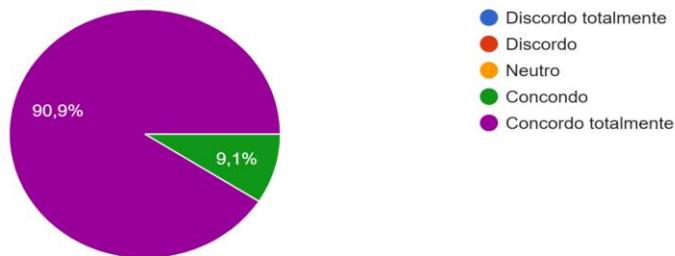
Gráfico 6 – Tempo de atuação no IFPE



Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Gráfico 7 – Avaliação da relevância dos temas para prática profissional

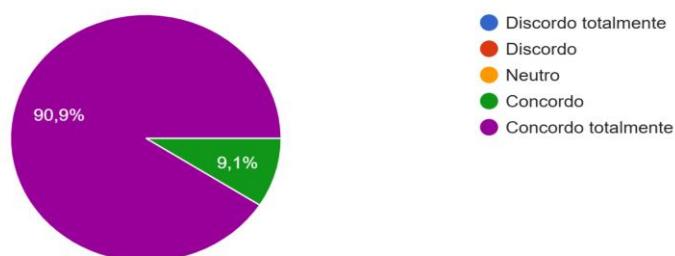
A oficina abordou temas relevantes para minha prática profissional.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Gráfico 8 – Avaliação da estrutura da proposta e do tema

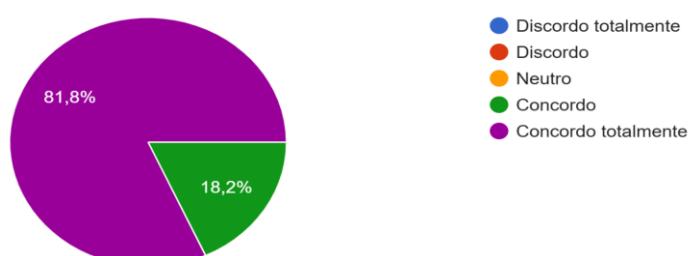
As atividades propostas foram bem estruturadas e contribuíram para o desenvolvimento do tema.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Gráfico 9 – Avaliação da duração da atividade

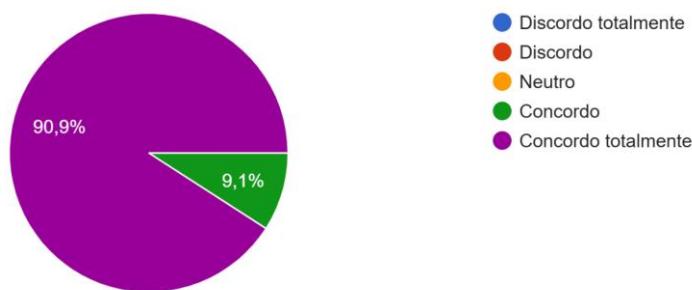
A duração de cada atividade foi adequada ao tempo total da oficina.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Gráfico 10 – Avaliação da exposição teórica

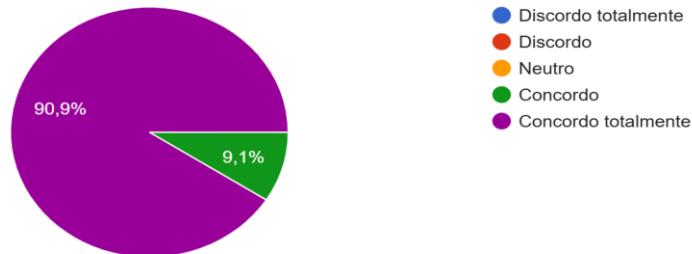
A exposição teórica ofereceu embasamento suficiente para as discussões e reflexões propostas.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Gráfico 11 – Dinâmicas para engajamento dos participantes

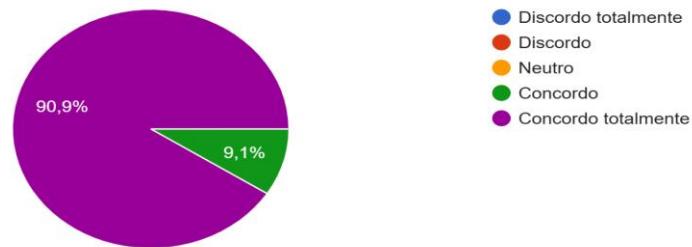
As dinâmicas foram eficazes para estimular o engajamento e participação dos participantes.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

### Gráfico 12 – Avaliação das atividades propostas

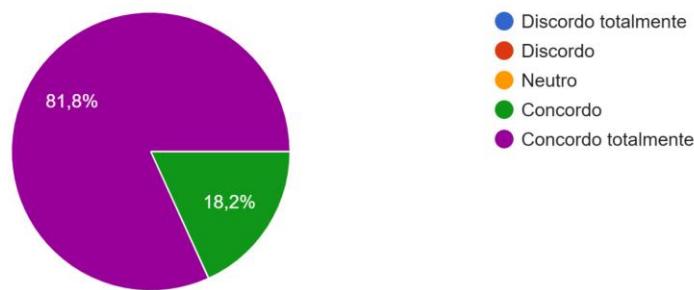
As atividades propostas proporcionaram uma troca enriquecedora de experiências e perspectivas.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Gráfico 13 – Reflexão sobre o significado do trabalho na vida

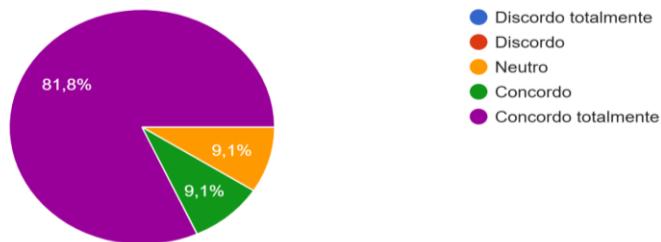
A oficina contribuiu para que eu refletisse sobre o significado do trabalho em minha vida.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Gráfico 14 – Impacto das discussões e reflexões na prática profissional

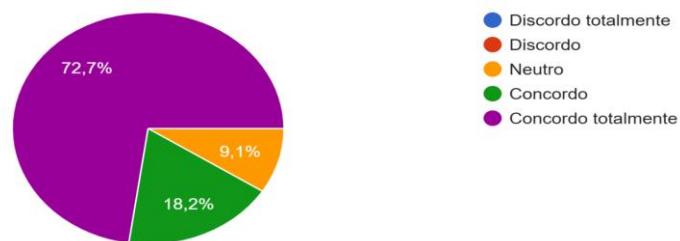
Sinto que as discussões e reflexões da oficina terão um impacto positivo na minha prática profissional.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

Gráfico 15 – Incentivo ao equilíbrio entre vida pessoal e profissional

A oficina me incentivou a buscar um maior equilíbrio entre vida pessoal e profissional.  
11 respostas



Fonte: elaborado pela autora (2025).

**O que mais lhe agradou na oficina?**

A possibilidade de refletir sobre o que faço e como faço no local de trabalho.

Temática, variedade de perspectivas, trocas com outras. Parabéns pela pesquisa e boa sorte!

Conjunto do trabalho e o estímulo à reflexão.

O tema em si, pois estamos trabalhando e não para pensar sobre o trabalho.

As dinâmicas e reflexões.

O tema relevante e a dinâmica permitindo a nossa participação.

Conteúdo e tema discutido.

A interação e o espaço de reflexão conjunta e autorreflexão.

Adorei a abordagem das dinâmicas de reflexão, antes de abordar a parte do trabalho em si. Ajudou a conectar o público à temática e criar afetividade.

Das discussões.

Toda dinâmica desenvolvida.

**Quais aspectos da oficina você acredita que poderiam ser melhorados?**

Não há.

O tempo mais adequado para contemplar tudo seria de 2h.

Ser remota também.

Para mim foi completa.

Nenhum, pois para mim a oficina foi excelente.

Não tenho apontamentos de melhorias. Foi ótimo.

Expandir para mais servidores a discussão.

Nada.

Acredito que nada.

Nenhum.

Não observados. Tudo de bom aconteceu muito naturalmente.

## ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

**Pesquisador:** Taciana Halliday da Mesquita Pimentel

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 83520724.7.0000.5201

**Instituição Proponente:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.250.739

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo **Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2358138.pdf**, gerado em 13/11/2024) e do Projeto Detalhado (Projeto\_131124.pdf, postado em 13/11/2024). Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco. Para tanto, o estudo visa responder a seguinte questão: Quais os significados atribuídos ao trabalho pelo docentes da EPT do Instituto Federal de Pernambuco? Como objetivos específicos: 1) Compreender como o processo de reestruturação produtiva se apresenta e interfere no contexto educacional e na formação das subjetividades dos docentes; 2) Analisar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente 3) Identificar e analisar quais as percepções dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica sobre o significado do trabalho; 4) Desenvolver um produto educacional na modalidade de oficina pedagógica com a temática do significado do trabalho. O estudo traz como referencial teórico os autores que discutem as categorias trabalho e educação a partir da perspectiva histórico-dialética, como Antunes (1995, 2013, 2020), Saviani (2007), Freitas (2004, 2018), Alves (2008) e Ramos (2014). A metodologia utiliza da abordagem de natureza qualitativa e utilizará

**Endereço:** Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.070-550  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2122-4756 **E-mail:** comitedeetica@imip.org.br

INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 7.250.739

como instrumentos: questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas. Realizará a análise dos dados à luz de Bardin (1977). A pesquisa será realizada nos campi do IFPE Recife, Vitória de Santo Antão e Afogados da Ingazeira, envolvendo 12 docentes que atuem na EPT. Nas primeiras aproximações realizou-se um estado da arte e evidenciamos nas produções que o objeto de estudo tem sido pesquisado por diversas áreas do conhecimento, como Administração, Sociologia, Serviço Social, Educação e Psicologia, com diferentes abordagens. Destacamos que o trabalho continua sendo um tema relevante de investigação, uma vez que se encontra em permanente transformação. Destacando as constantes mudanças no contexto social e considerando o trabalho como uma dimensão central na vida dos indivíduos, compreendemos que este campo de pesquisa permanece fértil e está sempre se atualizando por se tratar de um fenômeno em movimento e que ganha forma na vida do trabalhador nas suas diferentes dimensões de maneira contraditória.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analizar os significados atribuídos ao trabalho pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Pernambuco

Objetivo Secundário:

- 1) Compreender como o processo de reestruturação produtiva se apresenta e interfere no contexto educacional e na formação das subjetividades dos docentes;
- 2) Analisar os marcos legais que regulamentam o trabalho docente
- 3) Identificar e analisar quais as percepções dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica sobre o significado do trabalho;
- 4) Desenvolver um produto educacional na modalidade de oficina pedagógica com a temática do significado do trabalho.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

A pesquisa envolve alguns riscos potenciais que serão abordados com medidas específicas para minimizá-los. Primeiramente, existe o risco de desconforto emocional, uma vez que

|                  |   |                   |                           |             |            |
|------------------|---|-------------------|---------------------------|-------------|------------|
| <b>Endereço:</b> | Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de |                   |                           |             |            |
| <b>Bairro:</b>   | Boa Vista   |                   |                           |             |            |
| <b>UF:</b>       | PE  | <b>Município:</b> | RECIFE                    | <b>CEP:</b> | 50.070-550 |
| <b>Telefone:</b> | (81)2122-4756   | <b>E-mail:</b>    | comitedeetica@imip.org.br |             |            |

INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 7.250.739

algumas perguntas podem estimular reflexões sobre temas sensíveis relacionados às dificuldades no trabalho. Para reduzir esse risco, os participantes serão esclarecidos, através do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido, que terão a liberdade de recusar-se a responder qualquer pergunta que cause desconforto, sem precisar justificar essa escolha, e poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem sofrerem prejuízos. Além disso, caso tenham dúvidas ou queiram mais informações sobre o estudo, serão orientados de que poderão solicitar a qualquer momento, tanto com a pesquisa e/ou com o orientador da pesquisa, quanto com o Conselho de Ética em Pesquisa, promovendo assim uma participação mais segura e confortável. Outro risco é em relação à preocupação com a confidencialidade, já que a exposição de percepções sobre as condições de trabalho pode gerar receios quanto à privacidade e ao impacto na vida profissional dos participantes. Para mitigar esse risco, a identidade dos participantes será mantida em sigilo durante todas as etapas da pesquisa, e os nomes não serão revelados em nenhuma situação, inclusive após a publicação dos resultados. Devido ao uso do ambiente virtual para a coleta de dados por meio da plataforma Google Meet, há também o risco de vulnerabilidades tecnológicas, como invasões ou interceptações de dados, que podem comprometer a privacidade das informações. Para reduzir esses riscos, serão oferecidos links de acesso restrito para evitar acessos não autorizados, e os participantes serão orientados a usar conexões de internet seguras, evitando redes públicas. Além disso, o Google Meet utiliza criptografia de ponta a ponta para proteger os dados transmitidos e não emprega dados de clientes para publicidade, conforme sua política de privacidade. Após a coleta de dados, outro risco é o armazenamento desses dados em plataformas virtuais, o que poderia comprometer a segurança das informações. Para assegurar a proteção dos dados, todos os registros serão transferidos para um dispositivo eletrônico local e apagados das plataformas online e de ambientes de "nuvem". Esse procedimento também será aplicado aos registros de consentimento livre e esclarecido, conforme as orientações do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Essas medidas de segurança buscam garantir o sigilo e a integridade das informações, minimizando ao máximo os riscos para o participante durante sua participação na pesquisa.

**Benefícios:**

Como benefícios para o participante, a pesquisa oferece a oportunidade de refletir sobre suas próprias condições de trabalho, o que pode favorecer uma melhor compreensão de sua

**Endereço:** Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.070-550  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2122-4756 **E-mail:** comitedeetica@imip.org.br

INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 7.250.739

realidade laboral e de suas vivências no contexto atual. Além disso, o participante poderá expressar suas percepções e desafios, fortalecendo a visibilidade das questões enfrentadas pelos trabalhadores no campo da educação e contribuindo para que outros profissionais e instituições reconheçam essas dificuldades. Para a comunidade científica, a pesquisa enriquecerá os estudos sobre as condições de trabalho no contexto atual, gerando dados que poderão servir de base para análises e estudos futuros. Ao destacar os desafios

enfrentados pelos trabalhadores, o estudo contribuirá com subsídios importantes para discussões acadêmicas sobre o trabalho na sociedade contemporânea e suas transformações. Para a sociedade, esta pesquisa poderá subsidiar propostas e estratégias que promovam a valorização do trabalho, ao revelar os efeitos das atuais condições laborais sobre a vida dos trabalhadores. Os resultados poderão orientar políticas públicas e iniciativas institucionais voltadas para assegurar e ampliar os direitos dos trabalhadores, promovendo melhores condições de trabalho.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Para a coleta de dados, utilizaremos como instrumentos: questionário sociodemográfico e entrevistas semiestruturadas. As entrevistas serão realizadas com 12 docentes da EPT (sendo 4 do campus Recife, do campus Vitória de Santo Antão e 4 do campus Afogados da Ingazeira). Os questionários e as entrevistas serão realizados de forma remota, utilizando a plataforma Google Meet. A seleção dos participantes para a entrevista será realizada por meio de convites, com base na manifestação voluntária de interesse em participar da pesquisa. Os dados coletados ficarão sob guarda e responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos após o término da pesquisa, em conformidade com a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do CNS/CONEP. Como resultado do estudo sobre os significados do trabalho para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Integrado, a proposta de produto educacional a ser desenvolvido consiste em uma oficina pedagógica com a temática abordada pela nossa pesquisa. A oficina pedagógica que propomos tem como objetivos específicos: levar aos participantes conhecimentos acerca da história e das transformações do mundo do trabalho, em articulação com a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil; e propor reflexões a respeito do significado do trabalho para suas vidas e como isso impacta, por consequência, suas práticas profissionais. O público-alvo para a aplicação do produto educacional é

composto pelos docentes da Educação Profissional e Tecnológica do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Pernambuco. Esta escolha está diretamente relacionada à natureza da EPT,

|  |  |
|--|--|
| <b>Endereço:</b> Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de |  |
| <b>Bairro:</b> Boa Vista   | <b>CEP:</b> 50.070-550                   |
| <b>UF:</b> PE  | <b>Município:</b> RECIFE                 |
| <b>Telefone:</b> (81)2122-4756   | <b>E-mail:</b> comitedeetica@imip.org.br |

INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 7.250.739

cujo propósito principal é preparar os estudantes para ingressar no mundo do trabalho. Assim, a oficina pedagógica a ser desenvolvida deve ser elaborada para atender às necessidades e interesses específicos desse público-alvo. Ela pode incluir atividades de reflexão e discussão que ajudem os docentes a explorar sua identidade profissional, compreender melhor o contexto em que trabalham e aprimorar suas práticas pedagógicas para melhor atender às demandas da Educação Profissional e Tecnológica. Considerando que a etapa de avaliação do produto é crucial para garantir que este atende aos seus objetivos educacionais, pretendemos aplicar um formulário de avaliação aos participantes ao final da oficina, a fim de obtermos um feedback sobre seu impacto.

Conforme cronograma de execução das atividades da pesquisa, apresentado no tópico a seguir, o produto educacional está previsto para ser aplicado em fevereiro de 2025, após a conclusão da etapa de análise e interpretação de dados da pesquisa e próximo à conclusão da redação da dissertação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1 - No projeto e TCLE descrever os benefícios diretos ou indiretos para o participante da pesquisa, para a comunidade científica e para a sociedade, assim como os riscos decorrentes da participação na pesquisa e apresentar as providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos /ou condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa.  
PENDÊNCIA ATENDIDA

2 - Considerando que o presente protocolo identifica que a coleta de dados se dará por meio remoto, solicita -se que a modalidade de registro indique de forma DESTACADA no TCLE, assim como considerar nos riscos os cuidados que o pesquisador terá utilizando essa modalidade de pesquisa e respeitando as normativas da CONEP (OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS) para essa modalidade de pesquisa.  
PENDÊNCIA ATENDIDA

3 - No projeto na pág. 60 lê-se : "Considerando que a etapa de avaliação do produto é crucial para garantir que este atende aos seus objetivos educacionais, pretendemos aplicar um formulário de avaliação aos participantes ao final da oficina, a fim de obtermos um feedback sobre seu impacto." Considerando que a segunda etapa da pesquisa será aplicação de um produto técnico com novos objetivos e avaliação do mesmo por novos participantes de

|  |  |
|--|--|
| <b>Endereço:</b> Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de |  |
| <b>Bairro:</b> Boa Vista   | <b>CEP:</b> 50.070-550                   |
| <b>UF:</b> PE  | <b>Município:</b> RECIFE                 |
| <b>Telefone:</b> (81)2122-4756   | <b>E-mail:</b> comitedeetica@imip.org.br |

**INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE**



Continuação do Parecer: 7.250.739

pesquisa, faz-se necessário anexar um novo TCLE direcionado a esse objetivo e público, assim como anexar ao projeto o formulário de avaliação que será utilizado para contemplação dos objetivos deste.  
**PENDÊNCIA ATENDIDA**

**Recomendações:**

Incluir na nova versão do Projeto os objetivos (geral e específico), riscos, benefícios

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**SITUAÇÃO DO PROTOCOLO:** Projeto Aprovado com recomendação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento  | Arquivo  | Postagem            | Autor                                 | Situação |
|---|--|---------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2358138.pdf | 13/11/2024 17:50:48 |                                       | Aceito   |
| Outros  | Carta_de_encaminhamento_131124.pdf             | 13/11/2024 17:49:54 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |
| Outros  | APENDICE_6_131124.pdf                          | 13/11/2024 17:48:45 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | PROJETO_131124.pdf                             | 13/11/2024 17:48:22 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |
| Outros  | APENDICE_5_131124.pdf                          | 13/11/2024 17:47:18 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |
| Cronograma  | CRONOGRAMA_131124.pdf                          | 13/11/2024 17:46:50 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_4_TCLE_PE_131124.pdf                  | 13/11/2024 17:46:31 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | APENDICE_3_PCLE_IMIP_131124.pdf                | 13/11/2024 17:46:11 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito   |

**Endereço:** Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de

**Bairro:** Boa Vista

**CEP:** 50.070-550

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2122-4756

**E-mail:** comitedeetica@imip.org.br

INSTITUTO DE MEDICINA  
INTEGRAL PROFESSOR  
FERNANDO FIGUEIRA -  
IMIP/PE



Continuação do Parecer: 7.250.739

|  |                                     |                        |                                       |        |
|--|-------------------------------------|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Orçamento                                  | Orcamento.pdf                       | 05/09/2024<br>17:44:36 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |
| Outros                                     | Curriculo_Lattes_Taciana.pdf        | 05/09/2024<br>17:42:13 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |
| Outros                                     | Termo_de_confidencialidade_IMIP.pdf | 26/08/2024<br>07:31:08 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |
| Outros                                     | Lattes_Jose_Nildo_Alves_Cau.pdf     | 28/07/2024<br>22:17:31 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |
| Declaração de concordância                 | Termo_de_anuencia.pdf               | 28/07/2024<br>22:06:53 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |
| Declaração de Instituição e Infraestrutura | Carta_de_anuencia.pdf               | 28/07/2024<br>22:06:31 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |
| Folha de Rosto                             | Folha_de_rosto_Taciana.pdf          | 25/07/2024<br>12:40:08 | Taciana Halliday da Mesquita Pimentel | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 27 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Lygia Carmen de Moraes Vanderlei**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua dos Coelhos, n. 300 localizado no Bloco 15 do Hospital Pedro II, no subsolo próximo ao setor de  
**Bairro:** Boa Vista **CEP:** 50.070-550  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2122-4756 **E-mail:** comitedeetica@imip.org.br

**ANEXO 2 – PRODUTO EDUCACIONAL**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO - IFPE | CAMPUS OLINDA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA - PROFEPT



**POR QUE**  
**TRABALHAMOS?**

Oficina  
pedagógica

Uma reflexão sobre os significados  
do trabalho em nossas vidas.



**INSTITUTO FEDERAL**  
Pernambuco

**PROFEPT**   
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA



**Taciana Halliday da Mesquita Pimentel**

---

**José Nildo Alves Caú**

---

**“POR QUE TRABALHAMOS? UMA REFLEXÃO SOBRE  
OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO EM NOSSAS VIDAS”**  
Oficina pedagógica

Copyright © by 2025 Taciana Halliday da Mesquita Pimentel e José Nildo Alves Caú

• **Organização e revisão:**

Taciana Halliday da Mesquita Pimentel

José Nildo Alves Caú

• **Editoração e diagramação eletrônica:**

Leonardo Halliday da Mesquita Pimentel

• **Ilustrações:**

Canva ([www.canva.com](http://www.canva.com))

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P644p Pimentel, Taciana Halliday da Mesquita.

Por que trabalhamos? Uma reflexão sobre os significados do trabalho em nossas vidas. / Taciana Halliday da Mesquita Pimentel; José Nildo Alves Caú. – Olinda, PE: Os Autores, 2025.  
60 f.: il., color. ; 30 cm.

Produto Educacional: Oficina Pedagógica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, Campus Olinda, Coordenação Local ProfEPT/IFPE - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

Inclui: Anexos e Referências.

1. Educação – Trabalho. 2. Trabalho - Identidades. 3. Percepções do trabalho. 4. Trabalho – Significados. 5. Saúde mental no trabalho. 6. Educação Profissional e Tecnológica. I. Caú, José Nildo Alves (Orientador). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE. III. Título.

371.121

CDD (22 Ed.)

## **DESCRIÇÃO TÉCNICA DO PRODUTO**

**ORIGEM:** Trabalho de dissertação, do programa ProfEPT - Campus Olinda, intitulado “Os significados do trabalho para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do IFPE”.

**ÁREA DE CONHECIMENTO:** Ensino.

**PÚBLICO-ALVO:** Profissionais da educação e outros interessados que se identifiquem com a temática.

**CATEGORIA:** Oficina pedagógica.

**FINALIDADE:** Estimular reflexões sobre os significados e impactos do trabalho na vida dos servidores, tomando como ponto de partida suas experiências pessoais e profissionais; Promover a prática reflexiva ao articular as vivências dos participantes com contribuições teóricas e resultados empíricos da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o trabalho.

**ESTRUTURAÇÃO:** Encontra-se organizado em 6 capítulos que apresentam o planejamento e desenvolvimento da oficina pedagógica intitulada “Por que trabalhamos? Uma reflexão sobre os significados do trabalho para nossas vidas”.

**REGISTRO:** Biblioteca Carolina Maria de Jesus do IFPE – Campus Olinda.

**AVALIAÇÃO:** Realizada por 11 servidores do IFPE.

**DISPONIBILIDADE:** Irrestrita, preservando-se os direitos autorais e a proibição do uso comercial do produto.

**DIVULGAÇÃO:** Disponível em formato digital no Repositório Institucional do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

**IDIOMA:** Português

**INSTITUIÇÃO ENVOLVIDA:** Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) – Campus Olinda

**CIDADE:** Olinda – PE

**PAÍS:** Brasil

# **SUMÁRIO**

**08** Apresentação

**10** Objetivos

**11** Metodologia

**19** Aplicação

**42** Avaliação e resultados

**51** Considerações finais

Autores

Referências

Anexo I - Questionário de avaliação  
do Produto Educacional



# 1. Apresentação

Este material constitui o **Produto Educacional** desenvolvido no âmbito da pesquisa de mestrado *“Os significados do trabalho para docentes da Educação Profissional e Tecnológica do IFPE”*, de autoria de Taciana Halliday da Mesquita Pimentel, sob orientação do Prof. Dr. José Nildo Alves Caú, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – IFPE, campus Olinda.

O Produto Educacional (PE) é uma exigência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para os cursos de Pós-Graduação na modalidade profissional, constituindo uma das principais entregas do ProfEPT. Trata-se de uma produção acadêmica com aplicação prática, que busca contribuir para a melhoria das práticas educacionais na área de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2016).

Segundo Leite (2019, p. 189), os Produtos Educacionais devem se configurar como “objetos facilitadores da experiência de aprendizado”. No contexto do ProfEPT, seus objetivos incluem promover a aplicação prática do conhecimento, contribuir para a Educação Profissional e desenvolver soluções inovadoras para desafios enfrentados pela EPT, favorecendo o avanço e a renovação do campo educacional.



Rizzatti *et al.* (2020) destacam que os produtos educacionais não devem ser entendidos como soluções prescritivas ou imutáveis. Sua função é servir como instrumentos interlocutivos, passíveis de revisão, adaptação e combinação com outros materiais e processos, de modo a atender às demandas de diferentes públicos e contextos. Podem assumir variados formatos — como tecnologias sociais, materiais didáticos, aplicativos, manuais ou processos educacionais — e são concebidos a partir de um determinado contexto sócio-histórico, preservando abertura para uso crítico e criativo por outros profissionais.

Nessa perspectiva, o PE aqui apresentado assume a forma de uma **oficina pedagógica** que busca articular os achados da pesquisa a uma proposta prática e interativa. A oficina foi pensada como um espaço de diálogo, direcionado aos servidores do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), para fomentar reflexões sobre os significados atribuídos ao trabalho. O material está organizado em formato digital, com diagramação pensada para facilitar a leitura e a aplicação prática, de modo que possa ser utilizado por outros profissionais e instituições interessados em promover discussões sobre o tema em contextos educacionais ou formativos.

## 2. Objetivos

Com base no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa, foram definidos para o Produto Educacional os seguintes objetivos:

- Estimular reflexões sobre os significados e impactos do trabalho na vida dos servidores, tomando como ponto de partida suas experiências pessoais e profissionais;
- Promover a prática reflexiva ao articular as vivências dos participantes com contribuições teóricas e resultados empíricos da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o trabalho.





### 3. Metodologia

O Produto Educacional foi concebido para integrar os resultados da pesquisa acadêmica a um espaço de diálogo e reflexão sobre o trabalho no contexto do IFPE. O formato escolhido foi o de oficina pedagógica, por favorecer a interação entre participantes, a troca de experiências e a construção coletiva de reflexões.

O público-alvo compreendeu todos os servidores do IFPE — docentes e técnicos-administrativos — considerando que, embora ocupem funções distintas, compartilham vivências e desafios relacionados ao trabalho.

A escolha pela oficina apoiou-se em dois pontos centrais:

1. O caráter dialógico do tema, que exige escuta e reconhecimento de diferentes experiências;
2. A intenção de aproximar a produção acadêmica do cotidiano profissional, transformando o conhecimento produzido em uma ferramenta de reflexão prática.



O **planejamento metodológico** foi estruturado em etapas articuladas, que orientaram desde a definição dos objetivos até a condução das atividades:

- **Definição dos objetivos específicos:** estabelecer metas viáveis para um único encontro de 1h30, mas que também estimulem reflexões posteriores.
- **Seleção e organização dos conteúdos:** priorizar tópicos que abordassem tanto o contexto histórico e social do trabalho quanto aspectos subjetivos de sua vivência, sempre em diálogo com fundamentos teóricos e evidências empíricas.
- **Escolha das estratégias didáticas:** combinar discussões em grupo, reflexões individuais e, ao final, uma exposição teórica de síntese, articulando conteúdos e referências.
- **Elaboração dos materiais de apoio:** produzir apresentações visuais e roteiros de atividades que servissem de guia para as discussões, garantindo clareza e fluidez.
- **Definição da sequência metodológica:** organizar a oficina em blocos temáticos que conduzissem gradualmente das discussões coletivas à reflexão pessoal e, por fim, à síntese teórica.



Durante a aplicação, buscou-se criar um ambiente de segurança e respeito, em que diferentes perspectivas pudessem ser expressas sem julgamento. Para isso, adotaram-se técnicas de facilitação que incentivaram a participação, a escuta qualificada e a valorização das experiências individuais como ponto de partida para a análise crítica.

Essa metodologia foi pensada para que o Produto Educacional não se limitasse à transmissão de informações, mas atuasse como um catalisador de processos reflexivos e de ressignificação das vivências de trabalho.

O quadro a seguir sintetiza a organização e a sequência da oficina, apresentando as atividades propostas, a metodologia utilizada, os objetivos de cada etapa e o tempo previsto para sua realização.

| ATIVIDADE               | METODOLOGIA  | OBJETIVO  | TEMPO PREVISTO |
|-------------------------|--|---|----------------|
| ABERTURA E APRESENTAÇÃO | <p>Apresentação da facilitadora, contextualização da oficina enquanto parte de uma pesquisa de mestrado sobre os significados do trabalho, leitura e assinatura dos TCLEs.</p> <p>Dinâmica de quebra-gelo: cada participante é convidado a dizer, em no máximo três palavras, o que o trabalho significa para si (por exemplo: motivação, rotina, estresse, realização, entre outras).</p> | <p>Criar um ambiente acolhedor e participativo, promovendo a escuta ativa e a conexão entre os participantes.</p> <p>A dinâmica da palavra-chave serve como primeiro disparador reflexivo e como forma de antecipar, de maneira espontânea, os significados atribuídos ao trabalho pelos participantes.</p> | 15 minutos     |

| ATIVIDADE          | METODOLOGIA  | OBJETIVO   | TEMPO PREVISTO |
|--------------------|--|--|----------------|
| DISCUSSÃO EM GRUPO | <p>Os participantes são organizados em pequenos grupos para discutir três perguntas:</p> <p>1) O que o trabalho representa na sua vida?</p> <p>2) Quais aspectos do seu trabalho são mais gratificantes ou desafiadores?</p> <p>3) Como você percebe o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional?</p> <p>Após o tempo de discussão, cada grupo escolhe um representante para compartilhar os principais pontos debatidos.</p> | <p>Estimular a troca de experiências; promover a escuta horizontal; e valorizar os saberes dos participantes.</p> <p>Essa etapa busca construir coletivamente compreensões sobre o trabalho, identificando pontos de convergência e divergência entre as vivências e favorecendo o reconhecimento mútuo das realidades compartilhadas dentro da instituição.</p> | 25 minutos     |

| ATIVIDADE                      | METODOLOGIA   | OBJETIVO  | TEMPO PREVISTO |
|--------------------------------|---|---|----------------|
| ATIVIDADE INDIVIDUAL REFLEXIVA | <p>Cada participante responde, de forma escrita e individual, às seguintes perguntas:</p> <p>1) Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?<br/> 2) O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?<br/> 3) Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?</p> | <p>Estimular o aprofundamento das reflexões iniciadas em grupo. Esta etapa permite que cada pessoa pense sobre seu percurso profissional, suas emoções relacionadas ao trabalho e suas aspirações de mudança.</p> | 15 minutos     |

| ATIVIDADE  | METODOLOGIA   | OBJETIVO   | TEMPO PREVISTO |
|--|---|--|----------------|
| EXPOSIÇÃO TEÓRICA E APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS DA PESQUISA | <p>Apresentação dos principais referenciais teóricos que embasam a pesquisa;</p> <p>Exposição das categorias temáticas construídas a partir da análise das entrevistas realizadas;</p> <p>Exibição de um quadro-síntese com trechos representativos das falas dos entrevistados e as contribuições teóricas associadas.</p> | <p>Oferecer uma sistematização e aprofundamento teóricos que dialoguem com as experiências compartilhadas pelos participantes. Ao trazer os achados da pesquisa após as falas do grupo, esta etapa permite que os participantes se reconheçam ou se confrontem com os dados e conceitos apresentados. Busca-se, assim, ampliar a compreensão crítica sobre o trabalho no IFPE.</p> | 20 minutos     |

| ATIVIDADE    | METODOLOGIA  | OBJETIVO   | TEMPO PREVISTO |
|--------------|--|--|----------------|
| ENCERRAMENTO | <p>Espaço aberto para que os participantes compartilhem suas impressões finais, à luz do que foi discutido e apresentado;</p> <p>Orientação sobre o preenchimento do questionário de avaliação e agradecimentos.</p> | <p>Encerrar a oficina com uma integração entre teoria e experiência, consolidando os aprendizados e convidando os participantes a refletirem sobre possíveis mudanças em sua relação com o trabalho. O fechamento reafirma o caráter dialógico da proposta e reforça o compromisso da pesquisa com a escuta ativa e com a devolutiva às pessoas e à instituição.</p> | 15 minutos     |

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)



## 4. Aplicação

A oficina pedagógica intitulada “*Por que trabalhamos? Uma reflexão sobre os significados do trabalho em nossas vidas*” foi realizada no dia 06 de agosto de 2025, no Miniauditório do campus Recife do IFPE, reunindo 14 servidores — 12 técnicos-administrativos e 2 docentes, entre eles o orientador da pesquisa — com duração de 1h30min.

A atividade, conduzida pela pesquisadora, integrou o Produto Educacional deste estudo e teve como objetivos estimular reflexões sobre os significados e impactos do trabalho na vida dos servidores, tomando como ponto de partida suas experiências pessoais e profissionais e promover a prática reflexiva ao articular as vivências dos participantes com contribuições teóricas e resultados empíricos da pesquisa, favorecendo uma compreensão mais ampla e crítica sobre o trabalho.

A divulgação e a articulação da participação dos servidores ocorreram por meio de um convite enviado via aplicativo de mensagens WhatsApp, compartilhado em grupos de trabalho institucionais. Essa estratégia possibilitou alcançar de forma rápida e direta os potenciais interessados, garantindo a adesão voluntária e a diversidade dos participantes presentes na oficina.



A seguir, apresenta-se o relato do desenvolvimento da oficina:

### • Abertura e apresentação

A oficina teve início com a contextualização do encontro, situando-o como parte integrante da pesquisa de mestrado “Os significados do trabalho para docentes da EPT do IFPE”. Após a leitura e assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes, foi realizada uma dinâmica de quebra-gelo. Cada participante recebeu um *post-it* e foi convidado a responder, em no máximo três palavras, à pergunta: “O que o trabalho significa para você?”. As respostas foram coladas em um mural, de maneira que o grupo pudesse visualizar o conjunto das respostas.

A escolha por iniciar a oficina com essa atividade se deu pela intenção de promover uma primeira aproximação ao tema em debate, que favorecesse o compartilhamento de percepções acerca do trabalho. Esse momento buscou captar impressões imediatas, servindo como ponto de partida para as reflexões que seriam aprofundadas na atividade seguinte. O exercício permitiu observar a pluralidade de significados atribuídos ao trabalho, que vão desde sua dimensão mais subjetiva e existencial até suas funções sociais e materiais.



As palavras registradas neste exercício foram agrupadas posteriormente, no momento de sistematização dos dados coletados, em quatro eixos interpretativos, definidos a partir de afinidades temáticas e semânticas:

## REALIZAÇÃO PESSOAL

Nesse grupo, reunimos palavras que associam o trabalho a um espaço de expressão de afetos, conquistas e construção de identidade: *amor, alegria, aprendizado, emoção, orgulho, realização interna, satisfação, recompensa, vida*. Tais respostas indicam que, para muitos participantes, o trabalho ocupa um lugar central na produção de sentido para a vida, sendo um agente de desenvolvimento pessoal, criatividade e pertencimento.

## VALORES E PROPÓSITOS

Aqui foram reunidos os termos: *missão, cuidar do outro, contribuição social, evolução humana, transformações sociais e retribuição*. Essas palavras apontam para uma vivência do trabalho vinculada a ideais de coletividade, ética e propósito. Há, nesse grupo, um sentido de engajamento com algo que transcende o indivíduo, revelando o trabalho como forma de atuar no mundo e participar de sua transformação.



## **NECESSIDADE E FUNCIONALIDADE**

Essa categoria reúne significados mais ligados à materialidade da vida e à sustentação da existência, como: necessidade, fonte de renda, liberdade financeira, estabilidade, independência, importância e saúde. As respostas aqui indicam o reconhecimento do trabalho como condição prática para a vida cotidiana e para o acesso a direitos e autonomia.

## **ASPECTOS CONTRADITÓRIOS**

Neste grupo, foram incluídas duas palavras: cansaço e luxo. O termo cansaço expressa diretamente o desgaste físico e/ou emocional implicado na experiência laboral, refletindo um olhar crítico sobre os limites da atividade produtiva. Já a palavra luxo parece apontar para um valor de privilégio. São palavras que abrem espaço para refletir sobre as contradições e ambivalências que atravessam a vivência do trabalho.



### • Discussão em grupos

Nesta atividade, os participantes foram convidados a se dividir em quatro grupos, com a proposta de refletir coletivamente sobre três perguntas. A primeira delas — **O que o trabalho representa na sua vida?** — deu origem a uma rica troca de experiências, permitindo que cada grupo elaborasse, de forma conjunta, uma síntese das percepções individuais.

Ao final do tempo destinado à discussão, as respostas foram compartilhadas com o conjunto dos participantes, revelando múltiplas formas de atribuição de significado ao trabalho. O quadro a seguir foi organizado com base nas anotações feitas durante a apresentação dos grupos:

## O QUE O TRABALHO REPRESENTA NA SUA VIDA?

### GRUPO 1

Associou o trabalho à educação e ao desenvolvimento pessoal, ao expressar que o trabalho contribui para que a pessoa saia melhor do que entrou, ou seja, que cresça e evolua no processo. Também destacaram o papel do trabalho na promoção da saúde e na ocupação da mente. Uma das falas mais emblemáticas do grupo foi a ideia de que “enquanto se trabalha, se vive”, indicando uma concepção de indissociabilidade entre trabalho e vida — ou seja, de que o trabalho não é apenas uma atividade produtiva, mas parte constitutiva da existência.

### GRUPO 2

Trouxe como sentidos principais a busca por independência financeira, a ideia de recompensa e a vivência do trabalho como uma missão, especialmente pela possibilidade de transformar a vida de outras pessoas. Também emergiram sentimentos de orgulho por integrar uma carreira pública, associados à percepção do trabalho como fruto de uma trajetória de muito esforço.

### GRUPO 3

Destacou a importância de se sentir produtivo, útil e contribuindo com a sociedade. Ao lado disso, apareceram sentimentos de frustração por não conseguir concretizar certos projetos ou objetivos, revelando também as tensões vividas no cotidiano laboral. O grupo expressou o trabalho como uma forma de dar sentido à vida, além de um meio para alcançar independência financeira.

### GRUPO 4

Enfatizou os aspectos mais materiais e existenciais do trabalho, mencionando a necessidade material, o valor de uso do trabalho e a importância de sentimentos como pertencimento, gratificação e até mesmo a ideia de que o trabalho representa a essência da vida.



As respostas compartilhadas pelos grupos evidenciam que o trabalho, para os participantes, é um fenômeno multifacetado e tecido por diferentes camadas de significado.

A segunda pergunta — ***Quais os aspectos mais gratificantes e desafiadores do seu trabalho?*** — ampliou essa compreensão, trazendo à tona uma variedade de experiências que articulam dimensões subjetivas, institucionais e sociais. Nessas falas, a polissemia do trabalho emergiu novamente, manifesta na coexistência de sentidos que dialogam, se complementam e, por vezes, se contrapõem.

|                | ASPECTOS GRATIFICANTES  | ASPECTOS DESAFIADORES   |
|----------------|---|---|
| <b>GRUPO 1</b> | A possibilidade de transformar a vida das pessoas, tanto no atendimento direto aos estudantes quanto no cuidado com os próprios servidores, no caso daqueles que atuam em setores administrativos ou na Reitoria. A ideia de que o trabalho pode promover melhoria na vida do outro foi compartilhada entre os participantes. | Foram referidos como desafios a necessidade de conciliar múltiplas demandas, a sobrecarga e à percepção de que chefias tendem a cobrar mais de quem já se dedica com mais afinco, gerando desequilíbrios na distribuição das tarefas e sentimentos de injustiça.  |
| <b>GRUPO 2</b> | O impacto positivo do trabalho na vida de outras pessoas, com destaque para a experiência de servidores que atuam na área da saúde, que relataram satisfação ao auxiliar na promoção da saúde.  | Foram mencionadas a falta de força de trabalho; dificuldade de lidar com o volume excessivo de tarefas e a sensação de impotência diante das limitações institucionais.   |
| <b>GRUPO 3</b> | "Ver um projeto acontecendo, apesar dos pesares" (sic); Outro relato trouxe o sentimento de gratidão de quem já foi aluno da instituição e hoje, como servidor, busca promover oportunidades semelhantes para outras pessoas.   | A dificuldade de colocar em prática certos projetos ou ideias, bem como os impasses das relações humanas no trabalho, marcadas, em alguns casos, por interesses pessoais sobrepostos ao coletivo. Também foi mencionada a dificuldade de engajar certos colegas, especialmente diante do sentimento de ausência de pertencimento institucional. |
| <b>GRUPO 4</b> | Apresentou a utilidade social do trabalho como uma das principais fontes de gratificação, além das relações interpessoais construídas ao longo do tempo.  | As relações interpessoais foram também apontadas como fonte de desafios cotidianos; desafio de "aprender a lidar com o diferente". O grupo também expressou a exaustão causada pela sensação de estar sempre correndo atrás de resolver demandas; "lista interminável de tarefas", "loucura da produtividade".                                  |

A terceira pergunta discutida em grupo foi: **“Como você percebe o equilíbrio entre sua vida pessoal e profissional?”** O quadro abaixo sintetiza o que foi compartilhado pelos grupos:

#### **GRUPO 1**

Apontou o Programa de Gestão de Desempenho (PGD) como um fator que favorece o equilíbrio entre vida pessoal e profissional para os técnicos-administrativos. No caso dos docentes, o deslocamento diário para outra cidade foi citado como elemento que dificulta esse equilíbrio, devido ao tempo e à energia despendidos.

#### **GRUPO 2**

“Chegamos a conclusão de que não existe um equilíbrio”. O grupo destacou que a própria carga horária já impõe um desequilíbrio, e o tempo livre acaba sendo destinado, sobretudo, ao descanso necessário para retomar o trabalho.

#### **GRUPO 3**

Considerou que a frustração diante de projetos que não avançam é parcialmente compensada pela possibilidade de desenvolver atividades na vida pessoal, viabilizadas pela estabilidade financeira do emprego. Ressaltou a importância de buscar alternativas e cultivar força de vontade para não ceder ao cansaço, exigindo um esforço adicional para preservar esse espaço fora do trabalho. Uma participante relatou que, fora do ambiente profissional, não consegue manter o mesmo ânimo que dedica às tarefas laborais.

#### **GRUPO 4**

Avaliou que o equilíbrio entre vida pessoal e profissional é inexistente. Apontou que, ao longo da vida, são feitas escolhas que conferem alguma autonomia, mas alcançar um equilíbrio efetivo permanece um desafio. Relatou a percepção de que, em outros momentos, era possível “funcionar como uma máquina”, mas que hoje não se mantém o mesmo ritmo. A vida pessoal, por vezes, fica “à espera”. Mencionou-se ainda a influência das desigualdades de gênero nesse cenário, assim como a mudança de prioridades ao longo da vida — como ter filhos ou assumir novos projetos — que impactam diretamente o trabalho. A realidade foi comparada a um cobertor curto, que, ao ser puxado para cobrir um lado, inevitavelmente descobre o outro.



A análise deste terceiro eixo de discussão revelou consenso quanto à dificuldade de conciliar vida pessoal e profissional, sintetizada na metáfora do “cobertor curto” (Grupo 4). Os relatos evidenciaram que tanto condições institucionais (como carga horária e excesso de demandas) quanto fatores subjetivos (como a identificação com o trabalho) comprometem a possibilidade de um equilíbrio sustentável entre essas esferas.

A fala da participante do Grupo 3, que relata não conseguir manter fora do trabalho o mesmo ânimo dedicado às atividades laborais, corrobora o que Dejours (2004) aponta como a centralidade do trabalho na economia psíquica, em que este se torna o principal vetor de mobilização da energia subjetiva, por vezes em detrimento de outros âmbitos da vida.

Ainda assim, um traço comum às falas — e que permeou toda a oficina — foi que, apesar do cansaço e da sobrecarga relatados, o sentido atribuído ao trabalho exerceu um papel compensatório. Identificar-se com o que fazem, perceber utilidade social em sua atuação e encontrar propósito nas atividades desempenhadas atuam como contrapesos. Ao final, a balança inclinou-se para o lado positivo: mesmo em contextos laborais desgastantes, a satisfação derivada do sentido atribuído ao trabalho predominou sobre os aspectos negativos na avaliação global dos participantes.



### • Atividade individual reflexiva

Os participantes foram convidados a um momento de reflexão individual, no qual responderam, por escrito, a três perguntas: “*Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?*”, “*O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?*” e “*Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?*”. A proposta foi aprofundar as reflexões iniciadas nos grupos, favorecendo a emergência de aspectos mais subjetivos e, por vezes, menos compartilhados em público. As respostas foram entregues de forma anônima, preservando a confidencialidade.

Na primeira questão, “*Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?*”, predominou um sentimento de realização, associado à utilidade social e à contribuição para a vida de outras pessoas. Apareceram expressões como “orgulho”, “feliz”, “realizada” e “satisfeita” quando o trabalho foi percebido como missão ou espaço de crescimento pessoal. Ao lado dessa satisfação, emergiram elementos de desconforto, como sobrecarga, percepção de pouca valorização institucional, dificuldades de alinhamento com o ambiente organizacional e limitações estruturais que impedem a plena realização das atividades. Algumas falas revelam um sentimento ambivalente, no qual o prazer pelo que se faz convive com frustrações relacionadas à forma como o trabalho se organiza no IFPE.



Na segunda pergunta, “*O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?*”, destacou-se o desejo de alcançar um equilíbrio mais saudável entre vida pessoal e profissional. Muitos participantes mencionaram a intenção de reduzir a carga de trabalho, gerir melhor o tempo e preservar mais espaço para lazer, família e descanso. Também apareceram demandas por maior valorização institucional, mudanças na carreira ou no tipo de atividade desempenhada e fortalecimento das relações de confiança na equipe. Parte das respostas expressou a intenção de ressignificar a própria relação com o trabalho, adotando uma postura menos centrada na produtividade e mais orientada à saúde e ao bem-estar. Embora alguns tenham afirmado já vivenciar um equilíbrio satisfatório, a maioria apontou insatisfações parciais, sugerindo caminhos que variam de transformações pessoais na forma de se relacionar com o trabalho a ajustes de ordem organizacional.

Na terceira pergunta, “*Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?*”, as respostas revelaram uma convivência entre ganhos e custos. Entre os aspectos positivos, apareceram a independência financeira, o acesso a oportunidades, a realização de sonhos, o crescimento pessoal, a sensação de utilidade social. Como impactos negativos, foram mencionados o cansaço físico e mental, a redução do tempo e da energia para atividades de lazer, prejuízo nas relações interpessoais e adoecimento. Em síntese, o trabalho foi percebido simultaneamente como fonte de satisfação e de desgaste.



A seguir, são apresentadas, na íntegra, as respostas registradas pelos participantes, preservando sua redação original:

### Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?

#### Resposta 1

Sinto-me sobrecarregado, mas realizado com o retorno social para a comunidade escolar.

#### Resposta 2

Sinto que é uma oportunidade de contribuir positivamente na sociedade em que vivo, principalmente por se tratar de educação. Verdadeiramente concordo com Paulo Freire quando ele diz que “a educação não transforma o mundo, mas a educação transforma pessoas, e pessoas têm o poder de transformar o mundo”. Digo isso, pois meu trabalho é puramente administrativo, e o que consegue me dar ânimo em fazer o que faço é pensar que para esse objetivo de mudar o mundo ser alcançado, a parte burocrática e administrativa precisa ser feita. É por se sentir parte desse movimento que eu sinto satisfação.

#### Resposta 3

Um misto de amor e insatisfação. Um amor pelo serviço prestado, na ajuda dos problemas, e descontentamento pelo fato de não conseguir resolver os problemas por motivos maiores.

#### Resposta 4

Na busca de um equilíbrio mais adequado, embora feliz com superações e evoluções. Percebo que a quantidade de “urgências”, de falta de pessoal e planejamento impede que o trabalho seja algo mais natural, sem tanto peso.



## Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?

### Resposta 5

Tenho muito orgulho do que faço; hoje me sinto muito feliz. Passei por muitas situações não tão boas, inclusive adoecimentos, por ser super [ilegível].

### Resposta 6

Sinto-me realizada em trabalhar em uma instituição federal de educação capaz de transformar a vida das pessoas (servidores, alunos, terceirizados, comunidade) por ela atendidos, mas também desejo obter equilíbrio entre esforço e recompensa, já que lido com uma sobrecarga de trabalho, e isso desgasta e interfere a relação prazerosa que o trabalho deveria proporcionar.

### Resposta 7

Tranquilo, mas observando o que demanda mais energia ou menos.

### Resposta 8

Me sinto feliz e realizada, gosto de desenvolver a minha função e me relaciono bem com os colegas.

### Resposta 9

Me sinto insatisfeita porque percebo que não há uma valorização do meu trabalho. Eu sinto, percebo que eu poderia contribuir mais e melhor. Só que antes eu ficava mais calada e sofria. Hoje já consigo falar mais o que penso e deixo a coisa rolar. Pelo menos me sinto mais participativa.



## Como você se sente em relação ao seu trabalho hoje?

### Resposta 10

Sinto-me realizada hoje em relação ao meu trabalho, apesar das limitações de recursos e tempo para fazer o meu melhor.

### Resposta 11

Me sinto desencaixada, sem identificação com o ambiente organizacional e com as demandas, sentindo a necessidade de mudar.

### Resposta 12

Me sinto realizada. Acredito que tenho satisfação pessoal, consigo ser agente de mudança na vida das pessoas e consigo evoluir como ser humano. Acho que se a gente consegue ajudar o próximo, essa já é uma grande missão.

### Resposta 13

Me sinto realizada por fazer parte da instituição e poder contribuir com a promoção da saúde e bem-estar dos servidores. No momento, me sinto um pouco mais sobre carregada por ter que conciliar trabalho e mestrado.



## O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?

### Resposta 1

Reducir a carga de trabalho e priorizar com as demandas que permitam mais prazer e realização.

### Resposta 2

Gostaria de ter um trajeto menor, mas amo a cidade que resido, não a troco por nada, e aprendi a amar o IFPE, de forma que nunca vivi em outro trabalho. A sensação de pertencimento é muito grande, então estou dividida. Além disso, gostaria de trabalhar com o que gosto de estudar. Ou seja, isso influenciaria em uma diminuição do trabalho com burocracia para algo mais prático.

### Resposta 3

Sentir mais valorizado pela instituição, mais empenho como equipe.

### Resposta 4

Eu inconscientemente tinha/tenho um hiperfoco no trabalho. E quando optei a ter mais consciência, fico com a sensação que as demandas e sobrecarga não me deixam sair desse lugar de hiperfoco. O que eu gostaria de mudar era conseguir me desligar mais e as pessoas permitissem eu me desligar mais.

### Resposta 5

Nada, como relato pessoal, o departamento que estou me proporciona um equilíbrio entre vida pessoal e profissional.



## O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?

**Resposta 6**

Gostaria de gerir melhor o meu tempo e energia, já que muitas vezes acabo trabalhando muito e mais do que as 8 horas diárias, na intenção de tentar dar conta do alto volume de demandas de trabalho. E isso impacta na minha vida pessoal, uma vez que reduz o tempo de lazer com a minha família.

**Resposta 7**

Ver e sentir o trabalho como parte integrante de minha vida, ou seja, vê-lo como caminho para a evolução pessoal e social.

**Resposta 8**

Gostaria de dedicar menos tempo ao trabalho e mais tempo para a vida pessoal.

**Resposta 9**

Mudaria a confiança na equipe, a confiança em cada pessoa individualmente.



## O que você gostaria de mudar na sua relação com o trabalho?

### Resposta 10

Ter mais equidade entre o tempo destinado ao trabalho e a vida pessoal.

### Resposta 11

O primeiro ponto é mudar de carreira, mas para que os sentimentos de frustração não acompanhem, sinto que necessito mudar minha relação de valor com o trabalho. Para onde quer que eu vá, levarei de positivo meu engajamento e coragem em compensação.

### Resposta 12

Administrar melhor o tempo, me dedicar na medida certa e não em excesso. Gostaria de desenvolver ainda mais a capacidade de compreender o próximo. Desejo desenvolver maior autoconfiança no que faço, pois às vezes me sinto insegura para algumas funções.

### Resposta 13

Gostaria de que fosse possível dedicar menos tempo a ele para poder usufruir de mais momentos com a minha família.



## Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?

### Resposta 1

Nível de cansaço que impacta na minha vida pessoal, nas atividades diárias, frequentemente no meu adoecimento.

### Resposta 2

Hoje o maior impacto é no cansaço. Estou sempre cansada por viajar várias vezes na mesma semana e por dormir pouco. Então, no tempo de lazer, eu desejo dormir. Não há ânimo para me exercitar ou realizar outras atividades de lazer.

### Resposta 3

Me proporciona liberdade, conhecimento, novos projetos, gratificação pela contribuição na instituição.

### Resposta 4

Ele me deixa muito realizada, me fez ter acesso a oportunidades, tenho sensação de crescimento, todavia, gostaria que ele me deixasse ter espaço qualificado para outras coisas.

### Resposta 5

Liberdades: financeira, escolhas, horários. Conforto que posso proporcionar para minha família e a mim.



## Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?

**Resposta 6**

Ela traz estabilidade financeira, valorização pessoal, evolução intelectual e moral, mas também gera desgaste, cansaço mental e impacto negativo nas relações interpessoais com a minha família e amigos por me tomar muita energia e tempo.

**Resposta 7**

Tem um impacto bem importante, pois me ajuda a usar a criatividade para que posso equilibrar o que eu gostaria de trazer com o que eu preciso fazer.

**Resposta 8**

No geral, acho que tem um impacto positivo, pois através do trabalho e estabilidade financeira consegui realizar sonhos pessoais.

**Resposta 9**

Há um grande impacto porque ele me ajuda a viver, me ajuda a sair de casa, me ajuda a contribuir para uma melhoria de vida, não só minha, mas dos nossos estudantes, que de alguma forma consigo trabalhar com eles com um olhar mais humano.



## Qual é o impacto do seu trabalho na sua vida pessoal?

**Resposta 10**

Permite independência financeira, sentir-me desafiada e produtiva, entretanto desafia-me para fazer o que desejo fora do trabalho, pelo desequilíbrio do tempo para o trabalho x vida pessoal. Apesar de conseguir fazer muita coisa de que eu gosto, mesmo trabalhando 40 horas semanais, sem aderir ao PGD, meu equilíbrio seria alcançado com as 6 horas de jornada de trabalho diária.

**Resposta 11**

Atualmente o trabalho impacta negativamente na minha vida pessoal e saúde. Ele acaba sendo apenas a minha fonte pagadora, e com isso eu busco realização fora do tempo de trabalho.

**Resposta 12**

Acabo não conseguindo equilibrar esses fatos e fica defasado o lado pessoal.

**Resposta 13**

Meu trabalho impacta positivamente minha vida pessoal, pois é fruto de muita dedicação e esforço. A partir dele, consegui conquistar e realizar muitos sonhos, além de contribuir com o bem-estar da minha família.



- **Exposição teórica e apresentação dos achados**

A pesquisadora apresentou os principais referenciais teóricos que embasaram o estudo e as categorias temáticas resultantes da análise das entrevistas. Foi exibido um quadro-síntese com trechos representativos das falas dos docentes entrevistados e as contribuições teóricas associadas, permitindo que os participantes dialogassem com os resultados e se reconhecessem (ou se diferenciassem) neles. O objetivo foi articular as experiências compartilhadas no início da oficina com a fundamentação teórica, ampliando a compreensão crítica sobre o trabalho no IFPE.

- **Encerramento**

O encontro foi concluído com um espaço aberto para que os participantes avaliassem se percebiam relação entre os resultados apresentados pela pesquisa e as discussões realizadas ao longo da oficina. Alguns participantes comentaram que se viram refletidos nas situações descritas nas entrevistas com os docentes, ainda que a maioria atuasse como técnico-administrativos. Essa identificação sugere que as categorias construídas na pesquisa abarcam dimensões comuns a diferentes funções na instituição, reforçando a pertinência dos achados e confirmando a relevância de promover espaços de diálogo que fomentem uma prática de trabalho reflexiva.



Por fim, foi solicitado que os presentes respondessem a um questionário de avaliação da oficina, registrando suas impressões e sugestões. Os resultados deste instrumento serão apresentados a seguir.



## 5. Avaliação e Resultados

A elaboração e aplicação do instrumento de avaliação da oficina basearam-se na perspectiva de Rizzatti *et al.* (2020), que defendem que Produtos Educacionais de mestrados profissionais sejam avaliados a partir de parâmetros definidos previamente pelos autores, considerando os objetivos e a natureza do material. Com esse entendimento, a avaliação buscou verificar se os objetivos da atividade foram alcançados, se o conteúdo foi adequado ao público e se o formato favoreceu a participação e a reflexão. Essa etapa, realizada logo após a execução, permitiu reunir impressões qualitativas e quantitativas que auxiliam na análise do alcance e da aplicabilidade do Produto Educacional, além de indicar possíveis ajustes para futuras edições.

A avaliação da atividade foi realizada por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, disponibilizado online ao fim da oficina. Ao todo, dez participantes responderam ao questionário digitalmente e um optou por preenchê-lo em cópia impressa. Três participantes não chegaram a registrar suas respostas, possivelmente por precisarem se ausentar antes do encerramento.



A primeira parte do questionário solicitava a categoria profissional (docente ou técnico-administrativo) e o tempo de atuação no IFPE, visando à caracterização do público participante. Em seguida, as questões fechadas foram organizadas em escala Likert de cinco pontos, abrangendo a relevância dos temas, a adequação das atividades e do tempo, a qualidade da exposição teórica, a eficácia das dinâmicas, a troca de experiências e o potencial da oficina para estimular reflexões sobre o significado do trabalho, bem como incentivar mudanças na prática profissional e na busca por equilíbrio entre vida pessoal e laboral.

Além das questões objetivas, o questionário incluía duas perguntas abertas para que os participantes apontassem o que mais lhes agradou na oficina e sugerissem aspectos a melhorar. As respostas revelaram uma avaliação amplamente positiva, destacando-se o interesse e a pertinência da temática, o espaço para diálogo e a troca de experiências entre colegas. Entre as sugestões de aprimoramento, apareceram, de forma pontual, o aumento do tempo destinado a determinadas discussões e a ampliação da carga horária total da oficina.



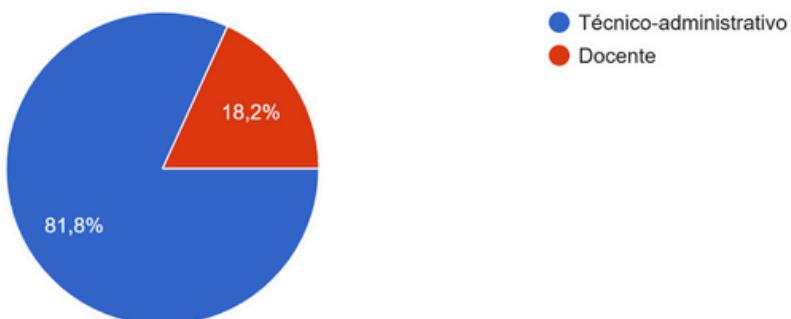
Os dados indicam que a oficina cumpriu seu objetivo de promover reflexões sobre os significados do trabalho, articulando momentos de exposição, diálogo e construção coletiva. O retorno dos participantes aponta não apenas a relevância da temática, mas também o potencial do formato adotado para fortalecer a troca de saberes e estimular mudanças na forma de perceber e vivenciar o trabalho.

A seguir, são apresentados os gráficos com os resultados das perguntas fechadas do questionário, seguidos da sistematização das respostas às duas últimas questões abertas.

# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA - RESULTADOS

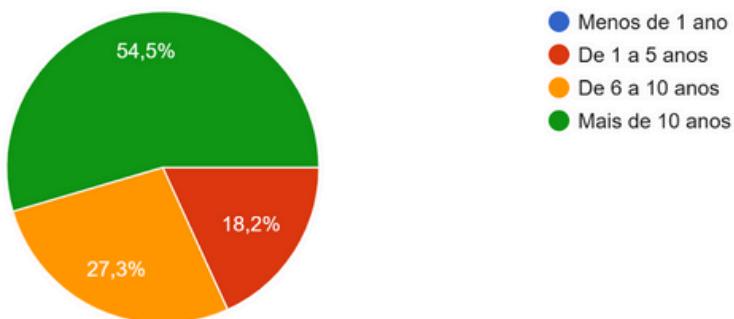
Categoria profissional:

11 respostas



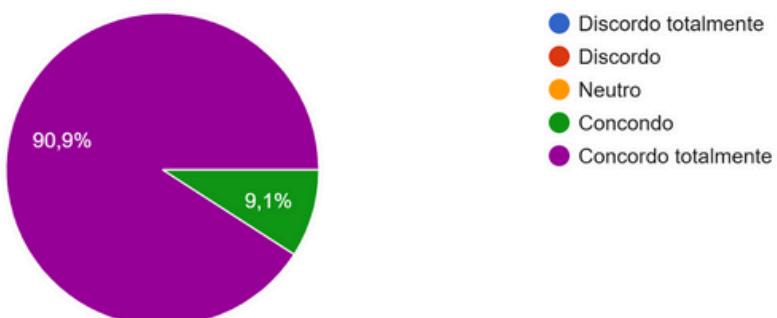
Tempo de atuação no IFPE:

11 respostas



A oficina abordou temas relevantes para minha prática profissional.

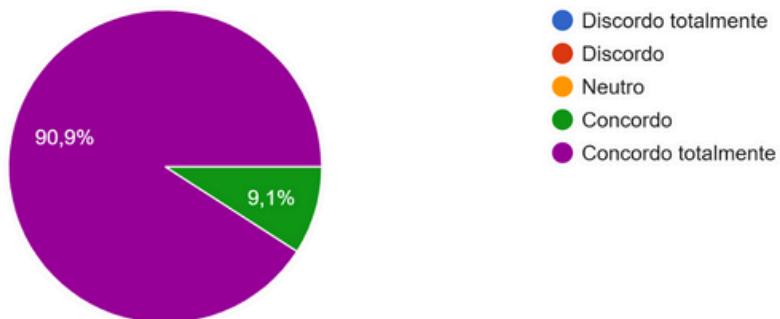
11 respostas



# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA - RESULTADOS

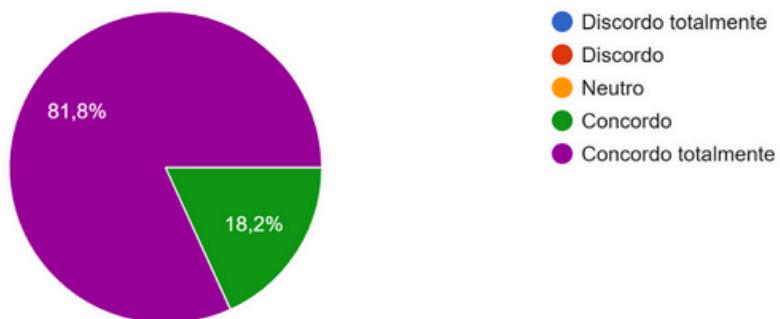
As atividades propostas foram bem estruturadas e contribuíram para o desenvolvimento do tema.

11 respostas



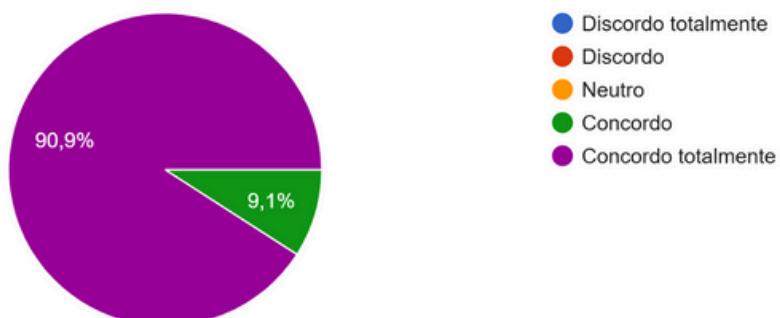
A duração de cada atividade foi adequada ao tempo total da oficina.

11 respostas



A exposição teórica ofereceu embasamento suficiente para as discussões e reflexões propostas.

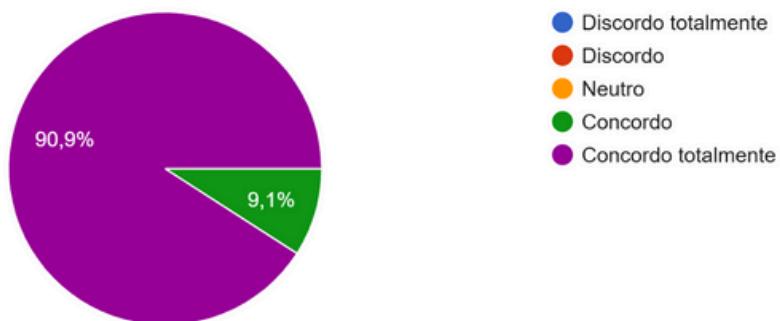
11 respostas



# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA - RESULTADOS

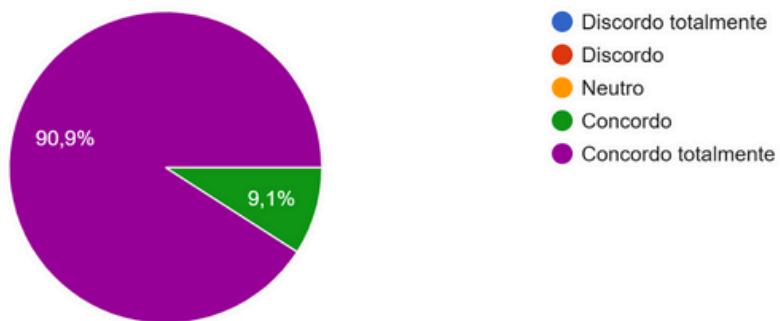
As dinâmicas foram eficazes para estimular o engajamento e participação dos participantes.

11 respostas



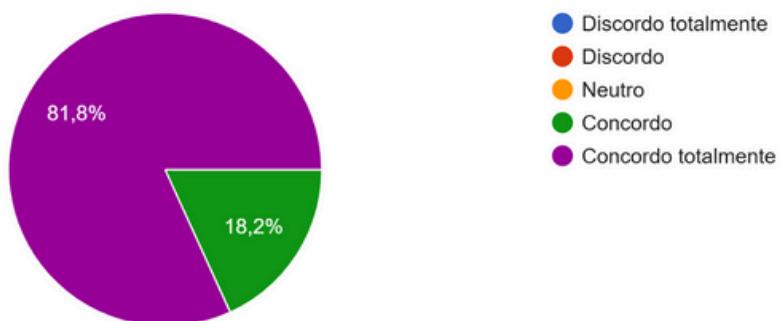
As atividades propostas proporcionaram uma troca enriquecedora de experiências e perspectivas.

11 respostas



A oficina contribuiu para que eu refletisse sobre o significado do trabalho em minha vida.

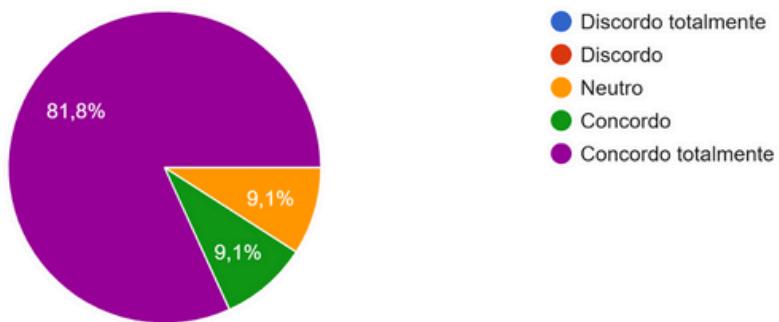
11 respostas



# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA - RESULTADOS

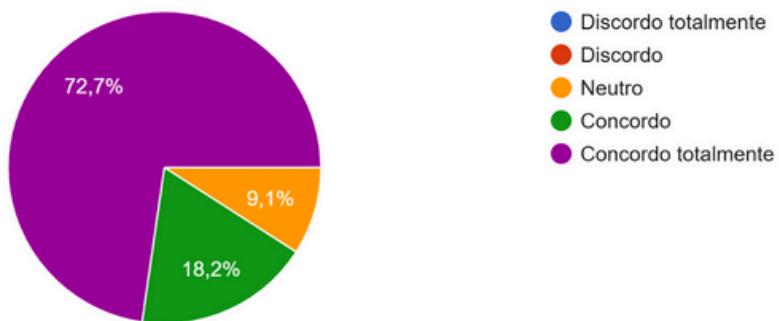
Sinto que as discussões e reflexões da oficina terão um impacto positivo na minha prática profissional.

11 respostas



A oficina me incentivou a buscar um maior equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

11 respostas



# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA - RESULTADOS

## ■ O que mais lhe agradou na oficina?

A possibilidade de refletir sobre o que faço e como faço no local de trabalho. (1/11)

Temática, variedade de perspectivas, trocas com outras. Parabéns pela pesquisa e boa sorte! (2/11)

Conjunto do trabalho e o estímulo à reflexão. (3/11)

O tema em si, pois estamos trabalhando e não para pensar sobre o trabalho. (4/11)

As dinâmicas e reflexões. (5/11)

O tema relevante e a dinâmica permitindo a nossa participação. (6/11)

Conteúdo e tema discutido. (7/11)

A interação e o espaço de reflexão conjunta e autorreflexão. (8/11)

Adorei a abordagem das dinâmicas de reflexão, antes de abordar a parte do trabalho em si. Ajudou a conectar o público à temática e criar afetividade. (9/11)

Das discussões. (10/11)

Toda dinâmica desenvolvida. (11/11)

# QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA - RESULTADOS

## ■ **Quais aspectos da oficina você acredita que poderiam ser melhorados?**

Não há. (1/11)

O tempo mais adequado para contemplar tudo seria de 2h. (2/11)

Ser remota também. (3/11)

Para mim foi completa. (4/11)

Nenhum, pois para mim a oficina foi excelente. (5/11)

Não tenho apontamentos de melhorias. Foi ótimo. (6/11)

Expandir para mais servidores a discussão. (7/11)

Nada. (8/11)

Acredito que nada. (9/11)

Nenhum. (10/11)

Não observados. Tudo de bom aconteceu muito naturalmente. (11/11)



## 6. Considerações Finais

A análise das avaliações e discussões ocorridas na oficina aponta intersecções relevantes com as categorias temáticas construídas a partir das entrevistas com os docentes realizada na pesquisa. Embora quase todos os participantes fossem servidores técnico-administrativos (com apenas dois docentes presentes), a proximidade das percepções demonstra que determinadas experiências de trabalho ultrapassam as especificidades das funções e se manifestam de forma transversal na instituição.

No eixo **Sentidos e propósitos atribuídos ao trabalho**, por exemplo, a **valorização da utilidade social**, do **impacto positivo na vida de outras pessoas** e do **sentimento de orgulho pela trajetória profissional** apareceu de forma recorrente nas falas dos grupos. Esse conjunto de percepções dialoga com as falas de docentes que associaram a docência ao compromisso com a transformação social e à realização pessoal proporcionada pela interação com estudantes e pela contribuição à comunidade.



As referências às dificuldades para equilibrar vida pessoal e profissional, à sobrecarga de demandas e à exaustão se aproximam das categorias *Entre o prazer e a sobrecarga* e *Impactos do trabalho sobre a saúde*. A metáfora do “cobertor curto”, utilizada por um dos grupos, ilustra uma tensão igualmente presente nas entrevistas com docentes: a percepção de que investir em um aspecto da vida implica reduzir ou negligenciar outro, resultando em uma busca constante por equilíbrio que nem sempre se concretiza.

Outro ponto de convergência diz respeito às relações interpessoais no trabalho. Nos relatos da oficina, elas surgiram tanto como elemento gratificante — fonte de vínculos, apoio e pertencimento — quanto como desafio, que envolve aprender a conviver com o diferente e construir relações de cooperação. Essa ambivalência também foi observada nas entrevistas, compondo a categoria *Relações interpessoais no trabalho*, na qual os docentes relataram que a qualidade das interações pode potencializar ou comprometer o bem-estar no ambiente laboral.



Assim, os dados obtidos na oficina demonstram a transversalidade das categorias analíticas identificadas nas entrevistas com docentes, validando-as também para o corpo técnico-administrativo. Além disso, as vivências e discussões compartilhadas, somadas aos resultados das avaliações, indicam que a oficina favorece uma compreensão do significado do trabalho de maneira prática e interativa. Tal formato pode se constituir em um instrumento institucional para identificar a ambivalência presente no trabalho, conforme defendido neste estudo, e subsidiar a adoção de medidas preventivas e corretivas pelas Instituições.

As avaliações dos participantes indicam que a oficina cumpriu efetivamente seu papel como dispositivo de reflexão crítica sobre o trabalho, ao mesmo tempo em que revelaram uma demanda latente por iniciativas institucionais mais amplas. Entendemos, portanto, que mobilizar espaços de diálogo constitui um passo importante para transformar as formas de pensar e vivenciar o trabalho, abrindo caminho para práticas mais conscientes, solidárias e comprometidas com o bem-estar coletivo.

# Agradecimentos

Somos gratos ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) por conceder a autorização para a realização da pesquisa na instituição, o que possibilitou, juntamente com a elaboração da dissertação, a concepção, o desenvolvimento e a avaliação deste Produto Educacional. A solicitação de autorização foi protocolada sob o número do Processo 23736.013478/2024-73.

Agradecemos também aos servidores que participaram tanto da pesquisa quanto da oficina, contribuindo com suas experiências e reflexões para o aprimoramento do trabalho, e ao Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), ofertado pelo IFPE – Campus Olinda. Este trabalho possui parecer consubstanciado nº 7.250.739, aprovado pelo CEP do Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira (IMIP) em 27/11/2024.



# Autores



**Taciana Halliday da Mesquita Pimentel**

---

Mestre em Educação Profissional pelo Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Pernambuco - IFPE (2025). Especialista em Psicologia Clínica-Hospitalar pelo Instituto de Medicina Integral Prof. Fernando Figueira - IMIP (2014) e em Psicopedagogia e Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes – UCAM (2016). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2009). É servidora do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) desde 2017, atuando na unidade do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2979075758633812>  
**E-mail:** [taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:taciana.pimentel@reitoria.ifpe.edu.br)

# Autores



**José Nildo Alves Caú**

---

Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e Doutorado em Educação pela UFPE (2017). Professor do Ensino Básico, Técnico, Tecnológico do Instituto Federal de Pernambuco, Coordenador Acadêmico de Educação Física - campus Recife. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, atuando também nos seguintes temas: Política pública - Esporte e Lazer, Juventude, Ensino Médio, Educação Profissional, projeto de vida. Coordenador pesquisador no IFPE do Projeto em rede - O Novo Ensino Médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e nas Escolas Técnicas Estaduais dos estados do Ceará, Pará e Pernambuco - desafios para o trabalho docente e para a formação da juventude.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4432648278132554>

**E-mail:** [cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:cau.nildo@reitoria.ifpe.edu.br)

# Referências

- 
- LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. *Campo Abierto*, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019. Disponível em: <https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/0524a29c-26c2-4b43-91d1-60c42297b9e6/content>
- 
- RIZZATTI, Ivanise Maria et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. DOI: 10.3895/actio.v5n2.12657
- 
- DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004



## **ANEXO I**

# **Questionário de avaliação do Produto Educacional**

### **QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA:**

### **POR QUE TRABALHAMOS? UMA REFLEXÃO SOBRE OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO EM NOSSAS VIDAS**

*Por favor, preencha este questionário e compartilhe seu feedback sobre a oficina. Esta atividade integra o Produto Educacional da pesquisa de mestrado intitulada OS SIGNIFICADOS DO TRABALHO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO IFPE, desenvolvida por Taciana Halliday da Mesquita Pimentel, sob orientação do Prof. Dr. José Nildo Alves Caú, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).*



## 1. Informações gerais

Categoria: ( ) Docente ( ) Técnico-Administrativo

Tempo de atuação no IFPE:

- ( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 5 anos  
( ) 6 a 10 anos ( ) Mais de 10 anos

## 2. Avaliação da oficina

Avalie os seguintes aspectos da oficina, de acordo com a escala abaixo:

1 - Discordo totalmente | 2 - Discordo | 3 - Neutro |  
4 - Concordo | 5 - Concordo totalmente

### 2.1. Conteúdo e estrutura

a) A oficina abordou temas relevantes para minha prática profissional.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

b) As atividades propostas foram bem estruturadas e contribuíram para o desenvolvimento do tema.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

c) A duração de cada atividade foi adequada ao tempo total da oficina.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

d) A exposição teórica ofereceu embasamento suficiente para as discussões e reflexões propostas.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5



## 2.2. Metodologia

a) As dinâmicas foram eficazes para estimular o engajamento e participação dos participantes.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

b) As atividades propostas proporcionaram uma troca enriquecedora de experiências e perspectivas.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

## 2.3. Impacto e aplicabilidade

a) A oficina contribuiu para que eu refletisse sobre o significado do trabalho em minha vida.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

b) Sinto que as discussões e reflexões da oficina terão um impacto positivo na minha prática profissional.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

c) A oficina me incentivou a buscar um maior equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5

## 3. Feedback aberto

### 3.1. O que mais lhe agradou na oficina?

---

---

---

### 3.2. Quais aspectos da oficina você acredita que poderiam ser melhorados?

---

---

---

**Obrigada por sua participação!**