

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado

**VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE:
um estudo em uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte**

Andréa Arnaut Vieira Martins

**Belo Horizonte
2009**

Andréa Arnaut Vieira Martins

VIVÊNCIAS DE PRAZER E SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE:

um estudo em uma instituição de ensino superior de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Linha de Pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica nas Organizações

Área de Concentração: Organização e Estratégia

Orientador: Dr. Luiz Carlos Honório

Belo Horizonte
2009

A todos os meus familiares, por terem compreendido minhas ausências,
dando-me coragem e alegria para lutar.

A todos os professores que, apesar das adversidades,
ainda continuam professores.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força, equilíbrio, sabedoria e determinação para buscar meus objetivos nos momentos mais difíceis.

À minha adorável mãe pelo amor incondicional, pelo incentivo e por acreditar sempre em mim.

Aos meus amados filhos Rafael e Rachel, pelo carinho, apoio e pela compreensão das minhas ausências durante o mestrado.

Em especial, agradeço ao Prof. Luiz Honório, meu orientador. Faço minhas as palavras de Thiago de Mello:

Fica decretado que o homem confiará no homem como a palmeira confia no vento, como o vento confia no ar, como o ar confia no campo azul do céu. O homem confiará no homem como um menino confia em outro menino.

Foi o que fiz. Busquei cumprir todas suas sugestões, entendendo seu nível de expectativas de excelência, como lhe é peculiar. Com isso, tenho certeza de que este trabalho diz a que veio.

À professora Vera Cançado pelo exemplo de competência e por sua visão crítica e experiência, que muito me ensinou, contribuindo significativamente para a minha formação acadêmica e profissional.

À professora Adriane Vieira, pela *expertise* e respeito em relação a meu trabalho na banca de qualificação.

A todos os professores da Faculdade Novos Horizontes, pelos momentos de rica convivência e ensinamentos.

Aos colegas de mestrado da FNH, com quem troquei idéias e inquietações próprias aos mestrandos.

À Pires, amiga, conselheira e grande incentivadora durante o curso de mestrado.

Às grandes amigas desenvolvidas durante o curso, em especial Namilton, Kenya, Goreth e Renata pelo apoio e pelo companheirismo em todos os momentos.

A todos os professores participantes da pesquisa que colaboraram dedicando parte do seu tempo e fornecendo informações relevantes, sem as quais este estudo não seria possível.

Aos funcionários e funcionárias da secretaria, especialmente Edna e Adélia, pela colaboração, disponibilidade, presteza e paciência no atendimento durante o curso de mestrado.

Aos demais amigos, pela paciência, compreensão e amizade, razão pela qual desejo compartilhar esta conquista.

A todos, enfim, que confiaram em minha capacidade e me mantiveram firme com suas doces palavras.

*“Uns são homens, alguns são professores, poucos são mestres.
Aos primeiros, escuta-se;
aos segundos, respeita-se;
aos terceiros, segue-se”*
Autor desconhecido

RESUMO

Este estudo buscou analisar a percepção de docentes de uma Instituição de Ensino Superior privada de Belo Horizonte sobre a vivência de prazer e sofrimento no trabalho, que envolve a psicodinâmica nesse ambiente. O prazer provém quando são alcançadas as finalidades da educação, do contato e das trocas estabelecidos com os alunos. O sofrimento vem da percepção da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, das dificuldades inerentes a esse processo, da desvalorização profissional, do desrespeito e das condições de trabalho inadequadas. A psicodinâmica do trabalho avalia o homem marcado pelo poder de resistência, de engajamento e de mudança diante da realidade de dominação simbólica, social, política e econômica inerente aos ambientes de trabalho. A pesquisa é de natureza descritiva e de caráter quantitativo e qualitativo. O Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), utilizado na pesquisa, indicou que a maioria de resultados variou de críticos a graves, com base nos depoimentos colhidos nas entrevistas denotando aspectos pertinentes ao sofrimento associados a elementos de precarização no trabalho. A organização do trabalho causa mais sofrimento para os docentes pesquisados do que as relações socioprofissionais, que, por sua vez, precedem em importância as condições de trabalho propriamente ditas. Entretanto, essas relações estão bastante desgastadas entre colegas e perante as chefias. As condições de trabalho revelaram-se precárias. O custo humano do trabalho mais grave se refere ao cognitivo, pelos constantes desafios intelectuais e pelo esforço mental. Com relação às vivências de prazer e sofrimento no trabalho, constatou-se situação crítica em todos os fatores a elas pertinentes. Boa parte dos indicadores de realização profissional, a totalidade das questões relacionadas à falta de reconhecimento e aos danos provocados pelo trabalho docente foram percebidas como críticas. Comparando-se os fatores de prazer e sofrimento no trabalho com faixa etária e tempo de magistério, verificou-se que os mais jovens e os recém-chegados sofrem mais pela falta de reconhecimento. Quanto ao fator organização do trabalho, não se observou nenhuma correlação, mas tal situação não se refletiu nos depoimentos dos docentes. O mesmo ocorre com as condições de trabalho propriamente ditas, cujos depoimentos revelaram descontentamento com a liberdade de expressão e com a díade salário/benefícios recebidos no exercício da profissão. Apenas na realização profissional houve unanimidade de docentes, que se posicionaram favoravelmente. Outro aspecto que merece destaque nas vivências de prazer e sofrimento diz respeito às novas formas de avaliação do ensino superior, que acarretaram novas exigências aos professores. Dessa maneira, por mais que docentes se predisponham favoravelmente para sua atividade diária, antevendo dias prazerosos de convivência com seus alunos, as condições de trabalho inadequadas resultam em desgaste profissional que leva ao sofrimento. Comparando-se com pesquisas realizadas em diversos contextos profissionais, este estudo foi o que indicou maior nível de sofrimento, insatisfação e desamparo na atividade docente. A precarização do trabalho parece caminhar a passos largos para destruir a harmonia desejada no ambiente superior da educação, e isso pode trazer consequências indesejáveis à qualidade do ensino.

Palavras-chave: Trabalho docente. Prazer e sofrimento no trabalho. Instituição de Ensino Superior.

ABSTRACT

This study sought to analyze private Belo Horizonte higher education institution professors' perception on pleasure and suffering experience at work. Pleasure comes when education purposes, the contact and exchanges with students are reached. Suffering comes from the perception that it is impossible to achieve professional activity purposes due to the inherent difficulties at this process, the professional devaluation, the disrespect and the unsuitable working conditions. The psychodynamic evaluates the man marked by the power of resistance, the engagement and the change before the symbolic, social, political and economic domination reality inherent to workplace. The search is descriptive in nature and qualitative and quantitative skills. Work and Illness Risks Inventory (ITRA) used in search indicated that the results majority ranged from severe to critical, based on testimonies collected in interviews, denoting relevant aspects related to suffering associated with precarious work's elements. The work organization involved more dissatisfaction for professors than their socio-occupational relations, which, in its time, proceed in importance the working conditions properly said. However, these relations are much rubbed between colleagues and before leaders. The work conditions proved to be precarious. The human labor cost more serious refers to cognitive, by constant intellectual's challenges and by mental effort. With respect to pleasure and suffering experiences at work, one noted the critical situation in all factors referred to them. A good part of career realization indicators, the totality of issues related to the lack of recognition and the damage caused by teaching were realized as critics. Comparing the factors of pleasure and suffering at work with age and teaching time, it was found that the young people and the newly arrived suffer more by lack of recognition. Regarding the work organization factor one noted any correlation, but this situation did not reflect professors' testimonies. The same happens with the work conditions themselves, whose testimonies revealed dissatisfaction related to expression freedom and salary/benefits dyad received at profession exercise. Only in career realization there was professors' unanimity, who have positioned themselves favorably. Another point that deserves emphasis on teaching precariousness and their pleasure and suffering experiences refers to higher education's new forms of assessment, which led to new requirements towards professors. In this way, no matter how teachers predispose themselves favorably to their daily activity, foreseeing pleasant days due to coexistence with their pupils, inadequate working conditions result in professional wear which leads to suffering. Comparing with researches carried out in various professional contexts, this study was the one that indicated greater suffering, dissatisfaction and helplessness in the teaching activity staff. Work insecurity seems to walk taking in one's stride to destroy the desired harmony in higher education environment, and that may bring undesirable consequences into quality education.

Keywords: Teaching. Pleasure and suffering at work. Higher Education Institution.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEMOGRAF. – Demográfico

EADRT – Escala de avaliação dos danos relacionados ao trabalho

ECHT – Escala de custo humano no trabalho

EPST – Escala de indicadores de prazer e sofrimento no trabalho

IES – Instituição de Ensino Superior

ITRA – Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Os polos do prazer e os indicadores de gratificação e desgosto.....38

LISTA DE GRÁFICOS

GRAF. 1 – Distribuição da amostra, segundo o sexo	73
GRAF. 2 – Distribuição da amostra, segundo a faixa etária	74
GRAF. 3 – Distribuição da amostra, segundo o estado civil	74
GRAF. 4 – Distribuição da amostra, segundo o grau de escolaridade.....	75
GRAF. 5 – Distribuição de amostra, segundo o tempo de atuação no magistério em anos	75
GRAF. 6 – Realização de atividade profissional relacionada à educação	76
GRAF. 7 – Distribuição da amostra, segundo o turno de trabalho na IES	76
GRAF. 8 – Distribuição da amostra, por tempo de trabalho na IES pesquisada em anos	77
GRAF. 9 – Distribuição da amostra, segundo o regime de trabalho	77
GRAF. 10 – Distribuição da amostra, segundo o trabalho em outras instituições ...	78
GRAF. 11 – Distribuição da amostra, segundo o trabalho em alguma empresa	79
GRAF. 12 – Distribuição da amostra, segundo os cursos aos quais o docente está vinculado na IES.....	79

LISTA DE TABELAS

TAB. 1 –	Caracterização da amostra total, segundo o fator do contexto de trabalho.....	81
TAB. 2 –	Avaliação dos escores referentes aos fatores do contexto de trabalho na amostra total.....	82
TAB. 3-A –	Distribuição dos indicadores pertinentes à organização do trabalho	82
TAB. 3-B –	Distribuição dos indicadores pertinentes a relações socioprofissionais	84
TAB. 3-C –	Distribuição dos indicadores pertinentes a condições de trabalho	86
TAB. 4 –	Caracterização da amostra total segundo o fator custo humano do trabalho.....	88
TAB. 5 –	Avaliação dos escores referentes ao custo humano do trabalho na amostra total.....	89
TAB. 6-A –	Distribuição dos indicadores pertinentes ao custo cognitivo	90
TAB. 6-B –	Distribuição dos indicadores pertinentes ao custo afetivo.....	91
TAB. 6-C –	Distribuição dos indicadores pertinentes ao custo físico.....	93
TAB. 7 –	Caracterização da amostra total segundo o fator de prazer e sofrimento	95
TAB. 8 –	Avaliação dos escores referentes aos fatores de prazer no trabalho na amostra total.....	95
TAB. 9-A –	Distribuição dos indicadores pertinentes à realização profissional.....	97
TAB. 9-B –	Distribuição dos indicadores pertinentes à liberdade de expressão.....	97
TAB. 10 –	Avaliação dos escores referentes aos fatores de sofrimento no trabalho na amostra total.....	98
TAB. 11-A –	Distribuição dos indicadores pertinentes ao fator esgotamento profissional	99
TAB. 11-B –	Distribuição dos indicadores pertinentes ao fator falta de reconhecimento.....	101
TAB. 12 –	Caracterização da amostra total segundo os danos do trabalho	104
TAB. 13 –	Avaliação dos escores referentes aos danos do trabalho na amostra total.....	104
TAB. 14-A –	Distribuição dos indicadores pertinentes aos danos físicos	105
TAB. 14-B –	Distribuição dos indicadores pertinentes aos danos sociais	106
TAB. 14-C –	Distribuição dos indicadores pertinentes aos danos psicológicos	107
TAB. 15 –	Associação entre aos fatores de prazer e sofrimento no trabalho e o sexo.....	109
TAB. 16 –	Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e faixa etária.....	110
TAB. 17 –	Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e escolaridade	111
TAB. 18 –	Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e tempo de trabalho no magistério.....	112

TAB. 19 – Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e estado civil	112
TAB. 20 – Níveis médios dos fatores de prazer e sofrimento entre as categorias do regime de trabalho	113
TAB. 21-A – Associação entre os fatores de organização do trabalho e prazer e sofrimento no trabalho	114
TAB. 21-B – Associação entre os fatores de relações socioprofissionais e prazer e sofrimento no trabalho	115
TAB. 21-C – Associação entre os fatores de condições de trabalho e prazer e sofrimento no trabalho	115

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	24
2.1 O trabalho e sua psicodinâmica	24
2.1.1 O prazer e o sofrimento no trabalho	31
2.2 O sistema educacional universitário atual	41
2.2.1 As exigências federais em relação às IES	43
2.3 A atividade docente	46
2.3.1 O prazer pessoal no trabalho	46
2.3.2 A precarização do trabalho e seus reflexos nos docentes	47
2.3.2.1 A autonomia	55
2.3.2.2 A questão do salário	56
2.3.2.3 A questão da formação profissional e das experiências individuais	57
2.3.2.4 A subordinação às exigências legais	61
2.3.2.5 A dessindicalização	62
3 METODOLOGIA	64
3.1 Tipo de pesquisa	64
3.2 Unidades de análise e de observação	65
3.3 População e amostra da pesquisa	66
3.4 Instrumentos de coleta de dados	67
3.5 Tratamento dos dados	69
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	73
4.1 Descrição das variáveis demoGRAF.s e ocupacionais	73
4.2 Descrição das características do inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento	80
4.2.1 Fatores do contexto do trabalho	80
4.2.2 Fatores de custo humano do trabalho	88
4.2.3 Fatores de prazer e sofrimento no trabalho	93
4.2.4 Fatores de danos relacionados ao trabalho	103
4.3 Análise bivariada	108
4.3.1 Fatores de prazer e sofrimento no trabalho <i>versus</i> dados demoGRAF.s e ocupacionais	108
4.3.2 Fatores de contexto do trabalho <i>versus</i> fatores de prazer e sofrimento	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	141
ANEXO I – Tipos de instituições de educação superior	141
ANEXO II – Decreto 3.860 de 09 de junho de 2001 (parcial)	147
ANEXO III – Parecer 267 CNE/CES/2002 recredenciamento de universidades e centros universitários	153

APÊNDICES	158
APÊNDICE I – Dados demográfico-ocupacionais e Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento - ITRA.....	158
APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista Semiestruturada no Critério de Tipicidade	164

1 INTRODUÇÃO

Necessidades, emoções e sentimentos fazem parte das manifestações de uma atividade humana. A dinâmica mental constrói sua realidade externa, a qual, por sua vez, é responsável por acionar os mecanismos adaptativos do organismo. Essa realidade externa, segundo Eksterman (1992), é construída a partir do universo simbólico de psiquismo humano e, assim, convertida a um habitat cultural capaz de atender às necessidades do organismo. Segundo Chanlat (1996), cada pessoa é dotada de uma vida interior que a leva a integrar, em graus variáveis, modelos determinantes propostos pelo conjunto cultural do qual faz parte.

Esta pesquisa, que trata da avaliação do prazer e do sofrimento de docentes em um Centro Universitário de Belo Horizonte, desenvolve-se a partir do conceito de que a atividade interior e a exterior mediam a relação ser humano/mundo, na qual se constitui a vida. Nessa perspectiva, na atividade dos sujeitos as dimensões interna (do próprio sujeito) e externa (a social, que inclui o contexto do trabalho) guardam uma estrutura específica, que promove passagens recíprocas de uma dimensão à outra, movimento fundamental para seu modo de existência, sua intensidade emocional, sua característica temporal e espacial, e seu mecanismo fisiológico. Assim, atitudes e comportamentos são ligados, mas representam realidades distintas entre os sujeitos.

Na medida em que constrói suas concepções do mundo – ou seja, o próprio ambiente onde passa a viver –, a mente de um indivíduo não apenas experimenta suas criações como reais, mas as empurra para fora, transformando-as em objetos da cultura, transfigurando a dimensão externa. O corpo, então, deve se adaptar àquele mundo particular criado pelo próprio indivíduo e pela sua cultura, que passa a ser a sua única realidade (EKSTERMAN, 1992).

Leontiev (1984, p. 92) assume que no plano psicológico “a atividade é relativa à vida mediada pelo reflexo psíquico, cuja função real é a orientação do sujeito no mundo concreto. Representa um sistema estruturado, com uma dinâmica específica e em

constante desenvolvimento em seus aspectos e formas”.

Tamayo (2004) acredita que o homem, por constituir um ser trabalhador, tem seu vínculo com o trabalho construído de forma inevitável. Dessa forma, o homem usa o trabalho para se expressar e afirmar-se de forma psicossocial. Por meio dele realiza projetos e sonhos, e dessa forma contribui para a sociedade.

Codo (2007) entende que trabalho é atividade humana por excelência e o modo como se transmite significado à natureza e à identidade demanda significados para se estabelecer. O trabalho destaca-se, portanto, como um dos elementos essenciais à constituição do sujeito. Para o autor, existem três dimensões envolvendo o confronto do homem: com a natureza não humana (homem/natureza); com a sociedade, com os outros; e consigo mesmo. Cada uma dessas dimensões está presente no processo ser humano/trabalho, com exceção da última, por possuir características subjetivas e objetivas.

A relação homem/natureza estrutura-se a partir das possibilidades e formas como o sujeito controla seu meio ambiente mediato e imediato, e/ou é controlado por ele, e do sentido (significado) que o trabalho tem para esse indivíduo ou para a sociedade. A relação homem/sociedade significa que o trabalho não se realiza no vácuo, pois ocorre em meio a uma sociedade estruturada, sofrendo suas injunções, seu regramento e suas determinações. A relação do homem consigo próprio é complexa. Suas atitudes em relação ao trabalho – satisfação, comprometimento e carga mental – devem ser percebidas como síntese de um processo determinado por inúmeras variáveis. Assim, expressões subjetivas do trabalho e os vínculos do trabalhador com sua atividade são variáveis a serem investigadas quando se busca um diagnóstico de prazer e sofrimento no trabalho (CODO, 2007).

A atividade profissional não é apenas um modo de ganhar a vida, mas uma forma de inserção social, na qual os fenômenos psíquicos e físicos estão fortemente implicados. O trabalho pode se constituir em fator de deterioração, de envelhecimento e de doenças graves, mas pode também ser fator de equilíbrio e desenvolvimento. Essa situação está vinculada a um trabalho que permita a cada indivíduo aliar suas necessidades físicas ao desejo de executar suas tarefas

(DEJOURS; DÉSSORS; DÉSRUAUX, 1993).

O sistema produtivo mundial tem passado por forte processo de reestruturação, incorporando novas tecnologias, nomeadamente as baseadas nas tecnologias de informação/comunicação, e novas formas de organização e de gestão do trabalho. Busca-se romper com a organização taylorista, privilegiando modelos de gestão mais participativos e valorizando os trabalhadores e suas competências e habilidades. Segundo Kotter (1997), empresas de todos os portes e das mais diversas naturezas têm-se questionado sobre como se adequar às necessidades contemporâneas, buscando disponibilizar um espaço para as pessoas viverem em estabilidade e dirigidas por princípios inequívocos capazes de ordenar, planejar, implantar e controlar de forma eficaz as ações organizacionais necessárias. Nesse ambiente, os sujeitos se veem diante de mudanças cada vez mais velozes e radicais, apoiadas por tecnologias que afetam a distribuição de informações e conhecimentos, o relacionamento entre as pessoas e entre estas e a própria empresa, e o seu ambiente externo. Esse contexto parece estar presente nas atividades do docente em Instituições de Ensino Superior (IES), muitas vezes, propiciando a precarização do seu trabalho.

Problemas ligados à precarização do trabalho docente não são recentes no Brasil. São constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, além das condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino. A situação salarial melhora um pouco com o passar dos anos de atividade docente, por meio dos incentivos dados como adicionais por tempo de serviço ou de qualificação, embora ainda se encontrem bem abaixo dos concedidos em outros países. Quando se analisa a precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho, podem ser percebidas algumas inadequações, como excessiva carga horária de trabalho e de ensino, exagerado tamanho das turmas, alta razão entre professor e alunos e grande rotatividade e/ou itinerância dos professores pelas escolas, além das questões sobre carreira no magistério (SAMPAIO; MARIN, 2004).

A crescente incorporação de regulamentos e leis produz considerável entrave na máquina burocrática, atraso na execução das tarefas e redução dos recursos

organizacionais. Por consequência, conflitos são gerados no ambiente de trabalho. Isso se deve à ausência relativa de autonomia, autogoverno e liberdade de escolha. Assim, os docentes vivem constrangidos pela vontade alheia, princípio da convivência em sociedade. A vigilância está instalada entre sujeitos que se dizem autônomos, mas que se sabem controláveis (LIMA, 2005).

Dependendo da estrutura organizacional e do maior ou menor grau de complexidade, a autoridade burocrática pode agir com uma força de decisão mais incisiva ou mais dispersiva. Em IES em que o poder de decisão é mais direto, de forma descentralizada, a tendência é haver menos escalas burocráticas e, como consequência, mais agilidade e eficácia. Naquelas em que o poder decisório se movimenta pelas teias da hierarquização burocrática, pode-se constatar baixa energia sistêmica, com reflexo na eficiência e na eficácia (VIEIRA, 2003).

Nesse contexto, vivências de prazer-sofrimento se inscrevem na relação subjetiva do trabalhador com a sua atividade profissional. Isso implica intersubjetividade no momento em que esse sujeito passa a relacionar-se com outros, sendo os valores, como princípios que guiam a vida da organização, um dos elementos responsáveis pela socialização das normas e regras. Estas definem formas específicas para o trabalhador vivenciar sua tarefa e compartilhar suas relações sociais, afetivas e profissionais no contexto organizacional (MENDES; TAMAYO, 2001).

Essas dimensões da inter-relação trabalho e processo de subjetivação do trabalhador, segundo Ferreira e Mendes (2003), dizem respeito ao contexto do trabalho e seus efeitos sobre o modo como os empregados os vivenciam, algo que pode impactar sua saúde. Os riscos advindos dessa relação podem estar associados ao contexto (organização e condições do trabalho e relações socioprofissionais no trabalho), aos custos provocados por esse contexto, às vivências de prazer e sofrimento decorrentes do ambiente ocupacional e aos danos relacionados ao trabalho.

Ao longo desta pesquisa, pressupõe-se haver algo que move constantemente os indivíduos na busca pelo prazer, principalmente no trabalho, uma vez que o indivíduo passa a maior parte de seu tempo em alguma atividade produtiva

(DEJOURS, 1992; DEJOURS, ABDOUCHELI; JAYET, 1994; HARGREAVES, 1998; CATANI; OLIVEIRA, 2002; CLOT, 2006; MENDES, 2007; CODO, 2007). No caso deste trabalho, o foco recai no trabalhador docente.

O homem não chega ao seu espaço laboral livre de sofrimentos, angústias, frustrações, alegrias, mas é detentor de sua história pessoal, que não é deixada na empresa ao chegar e retomada ao sair. O trabalhador chega ao seu espaço profissional com expectativas alicerçadas em seus valores e sua história pessoal. O sofrimento pode ser vivenciado quando essas expectativas não são atendidas, interferindo na realização de seus sonhos e objetivos (DEJOURS, ABDOUCHELI; JAYET, 1994).

De outro lado, pode-se falar de prazer quando o sujeito encontra no trabalho um lugar de fazer amigos, como afirma Freire (2003), e onde há solidariedade e cooperação. Quando estas inexistem e as convivências nas relações cotidianas se deslocam e, enfim, desaparecem, a corrosão do prazer no trabalho se evidencia e ocorre o domínio do sofrimento. Para Dejours (1992), isso acontece assim que a relação do homem com a organização de seu trabalho passa a ser permanentemente bloqueada.

Marx (1984) acreditava ser difícil a construção do prazer se não fosse considerado o discurso dos trabalhadores em aproximação da sua realidade. Ou seja, a vivência subjetiva do prazer no trabalho apenas pode ser objetivada pelo confronto entre esse discurso e a análise sistemática de sua situação de trabalho. Nascido em 1818 e falecido em 1883, o filósofo e socialista alemão já constatava essa realidade tão presente no mundo contemporâneo.

Para Freud (1975), existe influência positiva do trabalho na vida do ser humano, ou seja, o trabalho pode se constituir em fonte de felicidade, satisfação e bem-estar. O autor afirmava que uma atividade produtiva, quando livremente escolhida, gera prazer e satisfação. Nesse sentido, o predomínio do prazer pode ter fundamento na concepção de que o local de trabalho seja lugar de realização, valorização e reconhecimento, sendo a busca do prazer uma constante para todos os trabalhadores na direção de manter o seu equilíbrio psíquico. Entretanto, quando o

contexto não propicia um espaço de troca e manifestação desses sentimentos, o sofrimento se manifesta a partir de imposições que as condições externas às situações de trabalho impõem aos trabalhadores (MENDES, 1999).

O predomínio do prazer, segundo Freud (1975), também pode ser explicado pelo pressuposto de que o trabalho é um dos caminhos para o investimento da pulsão, por meio da sublimação, que mais aproxima o homem de seu desenvolvimento. O confronto com uma realidade restritiva mobiliza a não gratificação de energia pulsional, gera conflitos e causa sofrimento. Por isso, é importante a forma como o trabalho é organizado no sentido de oferecer maior margem de liberdade para a expressão da sublimação como energia pulsional resignificada, que resulta em prazer no trabalho. Todavia, Dejours (1992) argumenta que o mundo do trabalho sofre de uma patologia da solidão, e o sofrimento começa quando a relação homem-organização do trabalho fica bloqueada; ou seja, quando o trabalhador usa o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação, e não percebe reciprocidade por parte de seus colegas e superiores.

Para minimizar o sofrimento no trabalho, Codo (1998, p. 33) parte do pressuposto de que quanto mais completo e complexo o circuito “sujeito–objeto–significado” mais implica prazer no trabalho. Isso significa que quanto maior o significado do objeto de sua motivação (o trabalho) mais o sujeito se realiza.

Tendo em vista as considerações teóricas até aqui colocadas, este estudo pretende tratar das vivências de prazer e sofrimento de docentes em um Centro Universitário de Belo Horizonte. O exercício da docência é um campo complexo e diverso, atravessado também por situações políticas que envolvem anseios dos docentes por melhores condições de trabalho, principalmente no contexto delineado pelas reformas educacionais da última década. Estas são caracterizadas pela Medida Provisória 147, de 15 de dezembro de 2003, que extinguiu o Exame Nacional de Cursos, dando origem à Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES), contemplando sua incidência nas mudanças relativas ao trabalho.

O SINAES tem por metas: a melhoria da qualidade da educação superior; a

orientação da expansão da sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e, especialmente a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das Instituições de Educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (§1º, art. 1º, Lei 10.861, 14 de abril de 2004).

Vasconcelos (1998) afirma que um profissional com a formação adequada ao correto exercício da função docente é aquele que consegue reunir as facetas da competência profissional de um educador, ou seja: a) formação técnico-científica (domínio técnico do conteúdo a ser ministrado); b) formação prática (referente à área de formação de seus alunos); c) formação política (sem desprezar a intencionalidade da educação e a exigência da ética e da competência); e d) formação pedagógica, voltada para o fazer cotidiano, metodologicamente delineado.

O docente sempre esteve, e cada vez mais se vê, diante de situações às quais precisa adaptar-se: longas jornadas de trabalho, correção de provas, atividades para preparar, conteúdos para estudar, violências, desrespeitos, instabilidades econômicas, cumprimento dos prazos estabelecidos pela instituição, fusões e/ou aquisições, grupos de estudo e jornadas pedagógicas, reuniões para participar e plano de ensino ou aula a desenvolver e executar. Como ser humano e social, sofre também pressões externas advindas da família, do ambiente e de seu meio social. Acredita-se que essas situações possam conduzir o docente a vivências de sofrimento no trabalho.

De outro lado, o prazer pode ser vivenciado quando são experimentados sentimentos de valorização e de reconhecimento no trabalho. A valorização é o sentimento de que o trabalho tem sentido e valor por si mesmo e é importante e significativo para a organização e a sociedade. O reconhecimento é o sentimento de ser aceito e admirado no trabalho e de ter a liberdade para expressar sua individualidade.

Acrescentam-se nesta discussão a complexidade e o nível de exigência imposto em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) às faculdades, Centros Universitários e

Universidades, por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), que constitui a avaliação das instituições e dos cursos. Na avaliação das instituições, são consideradas dimensões referentes ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), políticas para o ensino, pesquisa e extensão, políticas de pessoal e carreira docente e avaliação interna entre outras¹ (ANEXOS I, II e III). Diante desse novo cenário, as IES têm repassado grande parcela da responsabilidade para o corpo docente, no sentido de atender essas demandas: publicações cada vez mais frequentes, elaboração de projetos de pesquisa e extensão, titulação de mestre e de doutor, atualização de cursos e experiência no mercado de trabalho. O problema se situa na ausência de condições para que esse repasse seja executado adequadamente. Além disso, existem as cobranças exercidas pelos alunos dentro e, eventualmente, fora de sala de aula, em relação tanto à disciplina quanto aos conteúdos curriculares exigidos, avaliações de exercícios e testes, etc. Pressupõe-se que o conjunto dessas exigências pressiona o docente em suas atividades laborais.

O Centro Universitário escolhido para fazer parte desta pesquisa foi criado há 45 anos por trinta professores, em uma sede modesta. É uma entidade sem fins lucrativos que tem como missão promover a educação e divulgar a cultura, realizando um trabalho pautado pela dimensão filantrópica. A instituição conta hoje quase 600 professores e 500 funcionários. Possui mais de 40 cursos de graduação, 30 de pós-graduação e 1 de mestrado. Passou no ano de 2008 por processo de credenciamento. Ao final deste mesmo ano, submetido às pressões do mercado, situação agravada pela crise econômica, foi vendido a um grupo de São Paulo, desequilibrando, sensivelmente, o emocional de seu corpo laboral.

Uma vez expostas as considerações teóricas e estruturais até aqui colocadas, ficou assim definida a pergunta de pesquisa: Qual é a percepção de docentes sobre a vivência de prazer e sofrimento no trabalho em uma IES privada, tendo em vista sua nova gestão e o processo de credenciamento em andamento?

Para responder a esta pergunta, a pesquisa pretendida tem por objetivo geral:

¹ MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=506&Itemid=293#credenciamento>. Acesso em 23 set. 2008.

aprofundar o conhecimento dos fatores associados à vivência de prazer e sofrimento no trabalho de docentes de uma IES privada localizada na cidade de Belo Horizonte – MG.

Como objetivos específicos, espera-se:

- a) Descrever e analisar fatores associados às vivências de prazer e sofrimento dos docentes no trabalho, tendo em vista a escala de Mendes (2007);
- b) Correlacionar os fatores de prazer e sofrimento identificados com as variáveis demográficas e ocupacionais dos pesquisados;
- c) Correlacionar aspectos do contexto do trabalho com fatores de prazer e sofrimento no trabalho.

Três pontos de vista justificam o desenvolvimento deste estudo: o acadêmico, o institucional e o pessoal.

Do ponto de vista acadêmico, a contribuição da pesquisa reside na reflexão sobre os desafios e a realidade interna de uma Instituição de Ensino Superior, tendo por foco a percepção do corpo docente da instituição. A visão de Dejours (1992) é a de que, ciente da violência do controle da divisão social do trabalho sobre o funcionamento mental individual, o empregado não desconhece ser este o modo como uma organização se estrutura. Os funcionários têm consciência da existência de níveis hierárquicos de controle e compreende as ações deles derivadas, pois quem está controlando também está sendo controlado. Em geral, quanto maior a organização do trabalho menor é seu conteúdo significativo e menores são as possibilidades de mudá-lo. Entende-se que o trabalho do docente se encaixa nessas considerações teóricas em virtude da precarização. Partindo desse entendimento, esta pesquisa pode contribuir para a compreensão do processo de estruturação do trabalho docente, tendo em vista a análise das vivências de prazer e sofrimento desse profissional. Com isso, espera-se que as pesquisas envolvendo o tema associado à docência se fortaleçam, fundamentalmente, no que refere à adoção de abordagens quantitativas e qualitativas de análise.

Do ponto de vista institucional, estudos relacionados ao prazer e ao sofrimento desenvolvidos por meio da psicodinâmica do trabalho mostram que a atividade profissional pode ser prazerosa, desde que as condições e ambiente em que é realizada sejam adequadas e que exista compatibilidade entre as exigências e a capacidade do trabalhador (TAMAYO, 2004). Esse é um aspecto relevante na atividade docente. Por isso, a intenção é fomentar a discussão e a reflexão da prática docente na instituição a partir das informações coletadas, a fim de buscar alternativas que favoreçam um ambiente adequado para o desenvolvimento do trabalho.

Do ponto de vista pessoal, percebe-se, em qualquer contexto, mas também no ambiente universitário, a existência de conflitos entre uma situação idealizada na mente dos professores e a situação cotidiana. Essa incompatibilidade entre a situação real e a ideal despertou o interesse da autora desta pesquisa para a sua realização.

A relevância desta pesquisa se refere à abordagem dos parâmetros pesquisados também com relação à precarização do trabalho associada à vivência de prazer de sofrimento de docentes universitários. A literatura consultada tem visualizado, principalmente, a formação profissional, a necessidade de conhecimentos multidisciplinares e a competência pedagógica, deixando de lado outros fatores aqui considerados. Aprofundar o entendimento que os docentes possuem sobre o significado de prazer e sofrimento no trabalho não deixa de ser uma maneira de tentar compreender a precarização da atividade profissional docente e o modo como tais vivências têm-se manifestado.

A estrutura deste relatório de pesquisa se distribui em cinco capítulos, incluindo esta Introdução, em que se contextualiza o tema, definem-se seus objetivos e apresentam-se sua justificativa e relevância.

O segundo capítulo aborda a teoria sobre a qual se confrontou a pesquisa. Os temas se referem, inicialmente, ao trabalho, sua psicodinâmica e considerações sobre o prazer e o sofrimento. Em seguida, caracteriza-se o sistema universitário atual e abordam-se as exigências federais em relação às IES. Por fim, descrevem-se as

abordagens sobre a precarização do trabalho e os sentimentos de prazer e sofrimento de docentes universitários.

No terceiro capítulo, desenvolve-se a metodologia utilizada no estudo. No quarto capítulo, procede-se à apresentação e análise dos resultados da pesquisa. No quinto capítulo, formulam-se as considerações obtidas e citam-se as referências que possibilitaram sua fundamentação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O trabalho e sua psicodinâmica

Para se falar dessa questão, entende-se necessário se conceituar 'trabalho'. Este termo, segundo Cunha (1986, p. 779), "deriva do latim vulgar *tripaliare*, que significa martirizar com o *tripalium*, instrumento de tortura composto de três paus".

Entretanto, os primeiros trabalhos foram os da Criação. No livro *Gênesis*, consta a origem do mundo: "Deus acabou no sétimo dia a obra que tinha feito e descansou" (GEN. 2, 2). Barros (2008) ensina que o trabalho nesta citação não possui conotação de fadiga e que o repouso é desprovido do sentido de recuperação de esforços gastos. Do mesmo livro, está registrado que "o senhor Deus tomou o homem (Adão) e o colocou no paraíso de delícias para que o cultivasse e guardasse" (GEN, 2:15). Pode-se verificar, então, que, mesmo antes do pecado original Adão já trabalhava. "O trabalho é uma possibilidade de continuar a obra criadora de Deus" (BARROS, 2008, p. 53).

Com o pecado original, a doutrina cristã destaca não o trabalho em si, mas a fadiga, o esforço penoso nele contido (GARCIA, 1960). Constata-se no livro *Gênesis*, 3, 17-19 que "a terra será maldita por tua causa; tirarás dela o sustento com trabalhos penosos, todos os dias da tua vida [...]. Comerás o pão com o suor do teu rosto até que voltes à terra, de que foste tomado, porque tu és pó e em pó se hás de tornar". Assim, o homem está condenado a trabalhar para remir o pecado original e resgatar a dignidade perdida diante de Deus.

Pode-se entender, então, que o trabalho é uma atividade humana que pressupõe esforço físico e mental. Do ponto de vista filosófico, vem sendo conceituado como uma atividade consciente e voluntária do homem, dependente de um esforço, ou como a obra moral de um homem moral. Sob o prisma econômico, é considerado como toda energia humana empregada tendo em vista um escopo produtivo. Sob o aspecto jurídico, o trabalho é encarado como objeto de uma prestação devida ou

realizada por um sujeito em favor de outro. Do ponto de vista jurídico-trabalhista, é uma prestação de serviço não eventual, subordinada e onerosa, devida pelo empregado em favor do empregador (MORAES FILHO, 1971).

Definem Sampaio e Messias (2007, p. 151):

Atividade especificamente humana, que se realiza por meio de instrumentos, tendo por base a cooperação e a comunicação, pois é social desde seu início. Implica em projeto, transformação da natureza e em transformação permanente de seu agente, criador das próprias condições de sobrevivência. O instrumento, mediatizando a atividade humana, permite que a atividade de cada um incorpore a experiência da humanidade.

Ao longo da história, organizações têm sido associadas a processos de dominação social, nos quais indivíduos e grupos encontram formas de impor a respectiva vontade sobre os outros. Isso se torna bastante evidente quando se traça a evolução histórica da empresa moderna, desde as suas raízes, na Antiguidade, até seu papel no mundo atual, passando por diferentes estágios de crescimento e desenvolvimento.

Para Weber (1968), a dominação pode ocorrer de muitas maneiras. Primeiro, e mais claramente, a dominação surge quando uma ou mais pessoas coagem outras por meio do uso direto de ameaça ou força. Entretanto, a dominação também ocorre sob formas mais sutis: quando aquele que dita as regras pode impor sua vontade sobre outros, sendo, ao mesmo tempo, percebido como tendo o direito de fazer isto. Este é o tipo de dominação que mais interessou a Weber, e muito de sua atenção foi devotada à compreensão do processo pelo qual as formas de dominação se tornaram legítimas e consideradas normais ou, então, como relações de poder socialmente aceitáveis. Constituíam-se em modelos de autoridade formal, nos quais aqueles em posição de mando se veem como tendo o direito de dirigir, enquanto aqueles que se acham submetidos a tais regras consideram que têm o dever de obedecer.

Lancman e Sznalwar (2004) afirmam que o trabalho é mais do que o ato de trabalhar ou de vender a força de trabalho em busca de remuneração. Há também uma remuneração social pelo trabalho, ou seja, o trabalho enquanto fator de integração a

determinado grupo com certos direitos sociais. O trabalho tem, ainda, uma função psíquica, pois se configura como um dos alicerces da constituição dos sujeitos e de sua rede de significados. Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados aos componentes da identidade e da subjetividade.

Segundo a lógica e o processo que ainda hoje, no século XXI, algumas empresas ainda adotam, Dejours (1994) visualiza em suas pesquisas o quanto o tipo de organização do trabalho – que inclui a divisão de tarefas e a divisão dos homens – pode estar causando sofrimento e perturbação no processo psíquico. A crítica do autor quanto à organização taylorista do trabalho é que esta pode ser capaz de neutralizar completamente a vida mental durante o trabalho, pois o empregado, geralmente, sente-se lesado em suas potencialidades neuróticas e obrigado a funcionar como uma estrutura comportamental. Isso se deve ao fato de, muitas vezes, não ser possível alcançar equilíbrio entre as exigências da organização do trabalho e as necessidades fisiológicas e psicológicas do trabalhador. Desse conflito emerge um sofrimento, que pode ser elaborado ou não, o qual pode apresentar repercussões mais ou menos acentuadas na saúde do trabalhador.

Em 1944, Alexander e Portis empreenderam um estudo em que analisaram a situação psicodinâmica correlacionada com o adoecimento. Na reconstrução do desenvolvimento da personalidade dos pacientes analisados, um achado relevante foi a falta de prazer e de interesse, além da falta de iniciativa, tanto em atividades de rotina quanto nas atividades sociais. Na maioria dos casos, a condição aguda de fadiga foi desenvolvida depois que cada pessoa teve de abandonar algum objetivo acalentado, renunciando à esperança e resignando-se a continuar com alguma rotina desagradável contra a qual se revoltava internamente (ALEXANDER; PORTIS, 1944; ALEXANDER, 1989).

Em relação ao trabalho, a abordagem psicodinâmica abre perspectivas mais amplas que não dizem respeito apenas ao sofrimento, mas também ao prazer no trabalho; não apenas ao homem, mas também à sua atividade laboral; não apenas à sua organização pessoal, mas também às situações do trabalho de modo particular, considerando sua especificidade. Além disso, Dejours (1994) afirma que a relação

entre a organização do trabalho e o homem não é um bloco rígido, mas está em contínuo movimento.

Mendes (2007) considera a psicodinâmica do trabalho uma teoria crítica, na qual se parte de um modelo de homem marcado pelo poder de resistência, de engajamento e de mudança diante da realidade de dominação simbólica, social, política e econômica inerente aos ambientes de trabalho. O mundo exerce uma força sobre o sujeito, que busca transformá-lo. O corpo físico e subjetivo é pensante e se esforça para resistir à dominação. Esse jogo de dominação-resistência é um constituinte de processos de subjetivação e coloca em questão a ação humana no trabalho, elementos que fazem parte da ciência do homem, de interesse fundamental da psicodinâmica.

As correntes da psicodinâmica enfatizam a importância dos motivos, das emoções e de outras forças internas. Supõem que a personalidade se desenvolva na medida em que os conflitos psicológicos são resolvidos, e isso ocorre geralmente na infância (DAVIDOFF, 2005). Essas tendências são baseadas nos trabalhos de Freud (1975; 1976) sobre a ambiguidade de pulsões, que caracteriza todo ser humano, dividida entre a pulsão de vida (*Eros*) e a pulsão de morte (*Thanatos*).

Desde a infância, o indivíduo deve lidar com polaridades básicas, na busca de um equilíbrio contínuo entre três dimensões: *id*, *ego* e *superego*. Vasconcelos *et al.* (2003) esclarecem os conceitos de Freud de que o *ego* representa o princípio da realidade, a parte organizadora da personalidade, que procura unir e conciliar as reivindicações do *id* (instintos, fantasias e desejos) e do *superego* (moral e regras sociais). Como a realidade é percebida dual e ambígua pelo indivíduo, constitui-se fonte de prazer e recompensas, mas também de grandes privações e frustrações.

Para Alexander (1989, p. 143), quando “as defesas psicológicas contra as necessidades frustradas falham e o indivíduo não é mais capaz de dominar sua ansiedade subjacente”, o estresse pode se tornar opressivo e superestimular o sistema que regula o processo do amadurecimento. Este, de maneira geral, encontra-se cronicamente sobrecarregado desde o início da infância, possivelmente devido a exigências constantes para uma maturação acelerada e devido a um

esforço de grandes proporções pelo indivíduo.

O trabalho é ação, porque coloca o indivíduo diante de um infinito de possibilidades em relação a si mesmo e ao mundo. Mas, inversamente, “a ação é um trabalho, não é uma iniciativa puramente individual oferecida aos outros, nem uma criação pessoal advinda de algum milagre” (ARENDDT, 1983,² citado por CLOT, 2006, p. 201).

De modo geral, costuma-se separar a carga de trabalho sob dois prismas: físico e mental. Guelaud *et al.* (1975) entendem que por trás da carga mental há uma mistura de fenômenos de ordem neurofisiológica e psicofisiológica: variáveis psicossensoriais, sensoriomotoras, perceptivas e cognitivas. Além disso, há fenômenos de ordem psicológica, psicossociológica ou, mesmo, sociológica, tais como variáveis de comportamento, de caráter, psicopatológicas e motivacionais.

Compactua-se com entendimentos de Breilh (1980) de que a realidade objetiva encontra-se em mudança permanente, o motor da mudança é a contradição, a relação saúde/doença é elemento da vida social e existe uma escala crescente de complexidade entre processos inorgânicos, orgânicos e sociais. O processo mais complexo incorpora os anteriores, submetendo-os a suas próprias determinações. O social submete e determina o orgânico, que, por sua vez, já submetera e determinara o inorgânico, além de unificar a todos pela diversidade. Esse social pode ser sintetizado pelas experiências do trabalho, tanto pela submissão dos sujeitos a lógicas, processos técnicos e modos de exploração do trabalho como pela exposição a condições de prestígio e consumo, que o estatuto cultural do trabalho e a renda auferida propiciam.

Assim, baseando-se em Leontiev (1984) e Sampaio e Messias (2007, p. 150-152), seguem-se alguns conceitos presentes neste estudo:

- processo saúde/doença – processo particular de expressão das condições da vida humana em dada sociedade, representando as diferentes qualidades do processo vital e as diferentes competências dos sujeitos

² ARENDDT, H. **Condition de l'homme moderne**. Paris: Calman-Lévy, 1983.

para enfrentar desafios, agressões, conflitos e mudanças. Possui natureza tríplice e contraditória: biológica, psicológica e social;

- subjetividade – consciência internalizada, como percebida pelo próprio indivíduo, representando a concretude do sujeito para si próprio;
- personalidade – consciência externalizada, como percebida nos vínculos e pelos outros, representando a concretude do sujeito para os outros;
- identidade – o conjunto de elementos menos dinâmicos da consciência, na dimensão subjetividade ou na personalidade, que permitem mudanças individuais em tempo dilatado, imaginárias e mais adaptativas, gerando a possibilidade de permanências para o exercício do reconhecimento;
- criatividade – conjunto de elementos mais dinâmicos da consciência, na dimensão subjetividade ou na personalidade, que permitem mudanças rápidas, em tempo real, no correr da vida individual. Esses elementos permitem que a consciência prossiga se modificando enquanto houver vida, principalmente dando respostas originais aos problemas que o meio ambiente e a vida social impõem;
- sofrimento psíquico – conjunto de mal-estares e dificuldades de conviver com a multiplicidade contraditória de significados, multiplicidade esta proveniente de contradições agudas ou crônicas entre consciência/objetividade e heterogeneidades reais do mundo objetivo. Caracteriza-se pela dificuldade do sujeito em operar planos e definir sentidos para a vida, aliada a um sentimento de impotência e vazio, ou seja, o 'eu' experimentado como coisa alheia;
- modo de reapropriação – expressão das tentativas de entender, superar, evitar ou tornar suportáveis os sofrimentos psíquicos. Pode também ser compreendida como a mediação de alienação e ideologia em situação mais concreta, mais próxima dos sujeitos.

Para Dejours (1994), em abordagem renovadora, o trabalho não deveria mais ser reduzido apenas às pressões físicas, químicas, biológicas ou, mesmo, psicossensoriais e cognitivas do posto de trabalho. Estas, que se reúnem sob a denominação de “condições de trabalho”, são objeto de pesquisa escolhida pela Ergonomia. O importante para o autor é a consideração da dimensão organizacional

no trabalho, ou seja, a divisão de tarefas e as relações de produção. Para penetrar no campo da relação trabalho-saúde mental, deve ser necessário considerar, acima de tudo, e dentro do trabalho, o que é entendido por “relação social”, e aí, então, tentar articular um modelo de funcionamento psíquico específico para a interface singular-coletivo.

O trabalho assume papel central na constituição da identidade individual e possui implicação direta nas diversas formas de inserção social dos indivíduos. Nesse sentido, o trabalho pode ser visto como fundamental à constituição de redes de relações sociais e de trocas afetivas e econômicas, base da vida cotidiana das pessoas. Há contradição central entre a lógica das empresas, voltada para o lucro e para a produtividade, e a lógica do indivíduo, que é contraditório, tem angústias, desejos, medos e que busca manter sua saúde mental em meio a essa complexidade de relações (HELOANI; LANCMAN, 2004; CODO, 2007).

Mesmo com as complexidades do mundo contemporâneo, o

[...] trabalho continua sendo o mediador insubstituível da realização pessoal no campo social. Não há fatalidade na evolução atual. O trabalho é e continuará sendo central em face da construção da identidade e da saúde, da realização pessoal, da formação das relações entre homens e mulheres, da evolução da convivência e da cultura (DEJOURS, 2007, p. 21).

As mudanças atuais no mundo do trabalho provocam significativo impacto na vida de indivíduos, que são obrigados a conviver com lógicas de mercado extremamente mutantes, criando uma situação de constante instabilidade e de ameaça, a qual é vivenciada como um mal inevitável dos tempos modernos e cuja causalidade é atribuída ao destino, à economia ou, ainda, às relações sistêmicas (DEJOURS, 1999).

Assim, se de um lado o mundo do trabalho se constitui em fator gerador de sofrimento, na medida em que confronta as pessoas com desafios externos, de outro lado, propicia, também, a oportunidade central de crescimento e de desenvolvimento psicossocial do adulto. Se o trabalho leva ao sofrimento e ao adoecimento, este mesmo trabalho pode se constituir em uma fonte de prazer e de desenvolvimento humano para o indivíduo. Dessa forma, fica evidente que o trabalho e as relações que nele se originam nunca podem ser tomados como um

espaço de neutralidade subjetiva ou social (HELOANI; LANCMAN, 2004).

2.1.1 O prazer e o sofrimento no trabalho

O prazer e o sofrimento no trabalho têm sido estudados pela psicodinâmica do trabalho desde os anos de 1980. Pesquisas realizadas por Mendes (1995), Mendes e Linhares (1996), Mendes e Abrahão (1996) e Paz (2004) indicam:

O prazer é vivenciado quando o trabalho favorece a valorização e reconhecimento, especialmente pela realização de uma tarefa significativa e importante para a organização e a sociedade. O uso da criatividade e a possibilidade de expressar uma marca pessoal também são fontes de prazer e, ainda, o orgulho e admiração pela produtividade, aliados ao reconhecimento da chefia e dos colegas (OLIVEIRA, 2008, p. 35).

Conforme Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994), o significado do prazer tem sido ligado ao conceito de motivação e desejo. Há quem entenda o desejo como um subconjunto da motivação ou como o cerne da motivação. Ou ainda, o desejo seria a parte inconsciente e oculta da motivação. De qualquer forma, a motivação como causa ou origem de comportamentos permanece indefinida. Pieron (1968, p. 397) define a motivação como sendo “um fator psicológico que predispõe o indivíduo [...] a realizar certas ações ou a tender a certos fins” (tradução nossa). Saint-Girons (1968) considera que a motivação esgota seu sentido no prazer ou na ausência de dor.

O desejo é indissociável de uma ligação com o inconsciente e constitui a intenção de reencontrar os signos das primeiras experiências de satisfação da infância. Remete, então, a um passado e a uma história individual. “O desejo se inscreve, em primeiro lugar, no passado e naquilo que não é atual; em segundo lugar, no fictício, no ilusório e no fantasmático; em terceiro lugar, no individual e no subjetivo” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 36).

Pode-se entender, então, a partir dos autores supracitados, que o desejo é invocado em outras formações além dos comportamentos, porque estes devem ser relacionados a outras emanções do desejo e pedem interpretação. O

comportamento “é, na maior parte dos casos, o instrumento acessório do jogo desejo-prazer” (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 36).

Ligado ao desejo, encontra-se a sublimação, que seria um processo psíquico insólito, graças ao qual as pulsões encontrariam uma saída não sexualizada no campo social. E isso se daria no trabalho. Retomando-se Saint-Girons (1968, p. 395), a motivação seria a realização concreta do desejo, composta de “três estratos: estímulos, necessidade pulsional e exigência do ideal”. Segundo Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) encontram-se aí três níveis: o registro fisiológico, o pulsional e o registro sublimatório. Dessa forma, pode-se questionar: Qual o lugar do desejo e o lugar do sujeito no trabalho contemporâneo?

Quanto mais se sobe na hierarquia, “mais há lugar para o desejo e para o sujeito”. Ao contrário, na base na hierarquia “a questão do sujeito não se coloca”. Na base, não apenas o desejo do sujeito fica invisível para o topo da hierarquia, como também “é preciso fazê-lo calar, é preciso reprimir o desejo, por medo que ele venha a incomodar esse comportamento que constitui o modo cotidiano da operação”. Assim, lembrando que o desejo está situado entre a necessidade (no sentido fisiológico do termo) e a demanda (no sentido da demanda do amor), pode-se compreender que quando se ataca o desejo é ameaçado o regulador natural do equilíbrio psíquico e somático (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994, p. 40).

Quando se considera a questão do desejo e da motivação, percebe-se que se pode motivar o comportamento produtivo de alguém pelo salário ou por prêmios. Entretanto, esse preço é, de fato, pago em troca de repressão do desejo e do eclipsamento do sujeito. Assim, a motivação está em posição exatamente oposta ao desejo, e resta insustentável a afirmação de que o desejo residiria no cerne da motivação.

Atualmente, empresas de sucesso percebem que um de seus segredos é manter o prazer de seus funcionários no trabalho, porque isso se reflete na produtividade. Locke (1969, p. 316) define prazer no trabalho como “o estado emocional prazeroso resultante da apreciação do trabalho de alguém como tendo atingido ou facilitado a obtenção dos valores do trabalho”. O domínio conceitual de satisfação no trabalho é

amplo, pois inclui “todas as características em si e o ambiente de trabalho que profissionais [...] consideram compensadores, satisfatórios e gratificantes, ou frustrantes e insatisfatórios” (CHURCHILL; FORD, WALKER, 1974, p. 255). Operacionalmente, essa satisfação consiste em satisfação com o supervisor, com a tarefa, com o pagamento, com as oportunidades de crescimento, com colegas de trabalho e com clientes (BROWN; PETERSON, 1993).

Entende-se que também a comunicação interna seja importante, pois se constitui em ferramenta imprescindível à boa convivência entre os colaboradores de todos os níveis em uma empresa (COVEY, 2009).

Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994) afirmam que é a partir da posição do desejo que se pode construir uma relação psíquica do sujeito no trabalho. Por isso, o papel de parceiro do desejo no trabalho foi atribuído pela psicopatologia do trabalho à “organização do trabalho”.

Essa relação psíquica de uma pessoa com o trabalho é complexa. No trabalho e em sua relação com a saúde mental, Dejours (1994) considera interessante pesquisar as formas pelas quais alguns, apesar das pressões enfrentadas, conseguem evitar a doença e manter a normalidade de comportamentos, o que também não implica a ausência de sofrimento. E, além disso, este também não exclui o prazer.

Na perspectiva de Freud (1976), são três as fontes de onde provém o sofrimento dos indivíduos associado à precarização: a) poder superior da natureza; b) fragilidade corporal; e c) inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos dos indivíduos.

As duas primeiras são inevitáveis, pois nunca houve o domínio completo da natureza, e o corpo permanecerá sempre como uma estrutura passageira. A última, a fonte social de sofrimento, muitas vezes, não é admitida, porque os regulamentos estabelecidos para si não representam, ao contrário, proteção e benefício, mas são, em grande parte, responsáveis pelas desgraças.

Dejours, Dessors e Desrioux (1993) afirmam que o sofrimento aparece como um

motor, uma força que impulsiona a ação. Contribui, assim, para a formulação de objetivos e metas que, uma vez atingidos, atenuam o sofrimento, mas não impedem que ele ressurja em seguida. Vem, também, do interior de cada sujeito, de seu passado, de sua infância. A vida, os engajamentos e o trabalho consistem em encontrar terrenos que permitam dominar essa sensação. De um terreno a outro, de uma etapa a outra, de uma angústia a outra, o indivíduo pode, às vezes, ter a impressão de uma repetição. Entretanto, durante esse percurso o sujeito traça sua vida, sua experiência e se transforma, modificando a realidade que escolheu enfrentar.

O sofrimento pode ser enfrentado por meio de estratégias de defesa, que têm por objetivo evitar a desestruturação e os desequilíbrios mentais. Quando há uma transformação das situações que fazem sofrer, é chamada de “mobilização” (subjéctiva ou coletiva). Quando não existe essa transformação e a finalidade é proteger o ego contra dissonâncias cognitivas e afetos dolorosos, é chamada de “estratégia defensiva”. Ambas constituem a negação ou a realização do que faz sofrer (SILVA, 2007).

Dejours (2000) entende que o sofrimento designa o campo que separa a doença da saúde. O sofrimento é vivido pelo sujeito quando luta contra forças que apontam na direção de uma doença mental, que ocorre, com frequência, no local de trabalho, onde os processos aos quais são submetidos os trabalhadores desencadeiam sofrimento psíquico (DEJOURS, 1992).

Rodrigues e Gasparini (1992) afirmam que a organização do trabalho é causa de fragilização somática, porque pode bloquear os esforços do trabalhador para adequar o modo operatório às necessidades de sua estrutura mental. O conflito entre a economia psicossomática e a organização do trabalho potencializa os efeitos patogênicos das más condições físicas, químicas e biológicas do trabalho.

Esse conflito, quando atinge a todos em um mesmo ambiente, interfere no clima de uma organização e, na perspectiva de Gil (2001), pode exercer um efeito dramático sobre os indivíduos que fazem parte dela. Em alguns casos, a organização contribui para a incapacidade da pessoa para lidar com o ambiente.

Os trabalhadores tendem a desencadear estratégias defensivas a fim de se protegerem dos conflitos causadores de sofrimento. Esses conflitos podem gerar consequências, nas quais os indivíduos venham a sentir disfunções pessoais e organizacionais, com reflexos nos relacionamentos internos da organização (MENDES *et al.*, 2006).

A esse respeito, Dejours (1994, p. 49) declara existir, atualmente, a crise das solidariedades dos coletivos de trabalho, de um lado, e de desengajamento pessoal, destruição das relações de confiança e qualidade medíocre de trabalho, de outro. Por isso, esse conjunto contraditório “contribui para incentivar a tese do individualismo triunfante sobre os valores vacilantes das consciências coletivas”. Nas relações com o coletivo existem procedimentos defensivos individuais contra o sofrimento no trabalho. Há, também, uma ressonância simbólica, que articula o teatro privado da história singular do sujeito ao teatro atual e público do trabalho. Abre-se, assim, uma problemática socialmente referenciada da sublimação e do prazer no trabalho.

Em relação ao conteúdo significativo do trabalho em relação ao objeto, Dejours (1992, p. 50) ensina que a atividade “comporta uma significação narcísica”, pois pode suportar investimentos simbólicos e materiais destinados a outro, o objeto. Da mesma forma, a tarefa também pode remeter uma mensagem simbólica a alguém ou contra alguém. “A atividade do trabalho, pelos gestos que ela implica, pelos instrumentos que movimenta, pelo material tratado, pela atmosfera na qual ela opera, veicula certo número de símbolos”. Essa natureza e o encadeamento desses símbolos dependem, de forma simultânea, da vida interior do sujeito, da maneira como se coloca em seu ambiente e do que efetivamente realiza.

Entende-se que a significação em relação à atividade do trabalhador põe em questão sua vida passada e presente, sua vida íntima e sua história pessoal. A organização do trabalho, concebida por um serviço especializado de qualquer empresa, estranho aos trabalhadores, choca-se frontalmente com a vida mental e, mais precisamente, com a esfera de suas aspirações, de suas motivações e de seus desejos (DEJOURS, 1992).

Mesmo com as considerações de sua precarização, o trabalho pode ser concebido como reestruturante psíquico (FREUD, 1930/1976, citado por OLIVEIRA, 2008), o que significa se constituir como um caminho para a construção de pessoas livres e realizadas. Por consequência, quando realizado de forma adequada, pode gerar prazer, segundo a psicodinâmica do trabalho. Mendes *et al.* (2006) lembram que a liberdade para agir como fonte de prazer foi dito por Aristóteles ao comentar que os indivíduos devem ser livres para planejar (*Noesis*), executar (*Poiesis*) e dar destino àquilo que produziram.

Para Mendes e Morrone (2002), o trabalho não consegue, necessariamente, ser fonte de prazer. Muitas vezes, torna-se algo penoso e doloroso, causando sofrimento para os trabalhadores. Tal sofrimento procede das condições de trabalho, de sua organização e das relações socioprofissionais que restringem a plena realização do homem, a sua liberdade – expressão da subjetividade e identidade. O sofrimento é, portanto, o reflexo de um modo de produção específico. Na atualidade, de uma acumulação flexível do capital.

Essa acumulação do capital do mundo capitalista promove padrões de comportamento de trabalhadores, que necessitam do trabalho para sobreviver. Na maior parte das vezes há submissão sem protestos (LA BOÉTIE, 1999), levando à aceitação da organização do trabalho, que, por meio dos gestores, aproveita-se da vulnerabilidade dos trabalhadores para explorar sua produtividade, fundamentando e atendendo aos preceitos da cultura do desempenho (MENDES; FERREIRA, 2007).

Codo (1996, p. 44) entende que o trabalho é fundamental à construção da identidade. Informa:

A atividade humana, em contraposição à atividade de outros animais, é uma atividade forçosamente mediada. O ser humano está condenado à mediação, enquanto a atividade animal é imediata: para os animais, o vínculo sujeito <-> objeto se fecha em si, ao passo que, para homens e mulheres, esse vínculo se abre através de mediações, construindo um signo que fica, um significado.

Para Mendes e Abrahão (1996), em situações em que o trabalhador identifica o reconhecimento, a valorização, atividades em que pode observar seu início, meio e fim, o prazer é vivenciado. O reconhecimento, quando vinculado ao prazer, não se

limita a recompensas e abonos, mas à ligação entre a organização da identidade e o campo social. A interação entre o indivíduo e o outro propicia a construção dessa identidade, sendo proveniente de dinâmica que implica troca com o meio, com os contextos histórico, pessoal e social no qual o trabalhador está inserido, implicando um coletivo de trabalho.

Esse processo de troca possibilita a ressignificação do sofrimento, podendo, dessa forma, acontecer a vivência do prazer de forma indireta. Essa vivência indireta de prazer relaciona-se a um domínio específico, no qual uma classe impõe uma ideologia conforme seus interesses particulares e de acordo com algumas estratégias. Assim, uma organização oferece uma interpretação do real relativamente coerente com as práticas sociais dos membros da instituição, fornecendo-lhes uma concepção do mundo conforme suas aspirações. Existem aspectos que fundamentam a força da dominação ideológica sobre os empregados. Suas características envolvem tanto responder às mais profundas expectativas dos empregados, à “sua necessidade de crer”, quanto levar as pessoas a compartilhar cada vez mais da ideologia da empresa em um vasto processo de autopersuasão, o que contribui para sua própria submissão (PAGÈS *et al.*, 1993, p. 74).

Essa submissão, para La Boétie (1999), significa uma servidão voluntária e obstinada. Várias vezes, o autor ressaltou a questão da coparticipação popular em sua própria servidão, parecendo existir um assentimento das pessoas em servir sem questionar.

É incrível como o povo, quando se sujeita, de repente cai no esquecimento da franquia tanto e tão profundamente que não lhe é possível acordar para recobrá-la, servindo tão francamente e de tão bom grado que, ao considerá-lo, dir-se-ia que não perdeu sua liberdade, e sim ganhou sua servidão (CHALITA, 2005, p. 108).

Essa perda de identidade com o domínio da própria liberdade é considerada por La Boétie (1999) como uma fatalidade, que transforma a natureza humana de liberta em escrava.

O sofrimento humano é provocado por diversos fatores, dentre os quais a personalidade de cada ser, que “pode ser definida como a expressão da unidade do

organismo”. Com essas palavras, Alexander (1989, p. 31) observa que assim como Galileu foi o primeiro a aplicar o raciocínio científico aos fenômenos do movimento terrestre, Freud foi o primeiro a aplicá-lo ao estudo da personalidade humana, adotando, com coerência, o postulado do determinismo absoluto dos processos psicológicos e a estabelecer o princípio dinâmico fundamental da causalidade psicológica. Pesquisando, descobriu que o comportamento humano é, em grande parte, determinado por motivações inconscientes, que se transformam, em seguida, em motivações conscientes, gerando processos psicopatológicos.

Mas não são tanto as exigências mentais ou psíquicas do trabalho que podem fazer surgir o sofrimento. “A certeza de que o nível de insatisfação atingido não pode mais diminuir marca o começo do sofrimento” (DEJOURS, 1992, p. 52).

Conforme Álvaro-Estramiana e Paez (1996), o prazer dos trabalhadores pode ser encontrado em dois polos: o da gratificação e o do desgosto (QUADRO 1). Embora os autores não tenham se referido ao ambiente universitário, entendeu-se relevante inserir aqui seus indicadores, tendo em vista a similaridade com a precarização do trabalho docente, considerando-se que as universidades têm-se comportado como verdadeiras empresas.

FATORES	INDICADORES DE GRATIFICAÇÃO	INDICADORES DE DESGOSTO
Valorização do trabalho	Percepção de que o trabalho é importante para si mesmo, para a organização e para a sociedade	Perceber indiferença e desvalorização do seu trabalho
Reconhecimento pessoal	Percepção de ser admirado e recompensado pela sua competência	Temer não atender às exigências da organização, relativas às atividades que desempenha
Autonomia	Percepção de liberdade para ajustar a execução do trabalho no seu estilo pessoal	Não conseguir imprimir seu estilo pessoal na execução de suas tarefas.
Expectativa de crescimento	Percepção de possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional	Não ter perspectivas de crescimento pessoal e profissional
Suporte ambiental	Percepção de segurança, apoio material, tecnológico e social	Não possuir condições adequadas de trabalho para o alcance do desempenho esperado
Recursos financeiros	Percepção de justa relação de troca entre o trabalho realizado e o salário recebido	Perceber injustiça salarial
Engajamento	Orgulho de pertencer à organização	Sentir-se frustrado por pertencer à organização

Quadro 1 – Os polos do prazer e os indicadores de gratificação e desgosto

Fonte: Adaptado de ÁLVARO-ESTRAMIANA; PAÉZ, 1996.

Na perspectiva de Linhart (2007), há grande contradição entre textos gerenciais sobre o fim do taylorismo e a emergência de formas mais democráticas de trabalho, podendo-se constatar degradação das condições de trabalho percebidas pelos assalariados, que são:

[...] cada vez mais submetidos, ao mesmo tempo, às obrigações das organizações tayloristas ou fordistas [...], das normas de produção e à pressão direta da demanda. A autonomia progride, então, ao mesmo tempo em que progridem os modos de gerência de seu trabalho (LINHART, 2007, p. 199).

A divisão social e a técnica do trabalho possuem sua caracterização nas palavras de Dejours (1992, p. 39):

O trabalho taylorizado engendra, definitivamente, mais divisões entre indivíduos do que pontos de união. Mesmo se eles partilham coletivamente da vivência do local de trabalho, do barulho, da cadência e da disciplina, o fato é que, pela própria estrutura desta organização do trabalho, os operários são confrontados um por um, individualmente e na solidão, às violências da produtividade. Tal é o paradoxo do sistema que dilui as diferenças, cria o anonimato e o intercâmbio, enquanto individualiza os homens frente ao sofrimento.

Os entendimentos até aqui colocados fazem lembrar Heráclito, de Éfeso, que partia do princípio de que tudo é movimento e que nada permanece igual, ou seja, “*panta rhei*” (tudo flui, tudo se move, exceto o próprio movimento). O filósofo afirmava que não se pode entrar duas vezes no mesmo rio da mesma forma, porque ao se entrar pela segunda vez não seriam as mesmas águas e a pessoa já não seria a mesma. Retomando-se Linhart (2007), a autonomia progride no mesmo tempo que os modos de gerência do trabalho.

O processo da gerência de qualidade total em educação acabou gerando a introdução de métodos e técnicas padronizadas. Ao introduzir-se na escola, esse tipo de gerência atinge, inicialmente, os professores e demais funcionários escolares, mas não deixa de envolver os alunos, tanto pela influência desse pessoal quanto pela força material das práticas escolares em geral (FIDALGO, 1994).

Freitas (2003, p. 1096) critica o “abandono da categoria trabalho pelas categorias da prática reflexiva”, que tem sustentado a utilização de expressões como “atividades” e “tarefas docentes”. Na perspectiva de Barreto (2002), isso significa a materialização

discursiva do esvaziamento desse trabalho, com a restrição burocrática do professor à escolha do material didático a ser usado nas aulas, durante as quais lhe cabe controlar o tempo de contato dos alunos com os referidos materiais, concebidos como mercadorias, cada vez mais prontas para serem consumidas.

Kernberg (2000) afirma que, em um primeiro momento, a burocracia se apresenta como aspecto positivo, porque permite a impessoalidade nos relacionamentos. Dessa forma, ocorrem menos conflitos. Em suas pesquisas, o autor observa que os indivíduos não têm tido laços normais de confiança. Seu entendimento é que a burocracia permite diminuir essa situação, pois proporciona que as tarefas sejam executadas de forma eficiente e uma adesão maior aos princípios comuns da organização. De outro lado, a burocracia pode produzir essa modalidade de organização, quando os indivíduos se utilizam de forma descontrolada dos regulamentos e leis que regem o processo burocrático. Esse aumento nos regulamentos e leis produz, conseqüentemente, aumento na máquina burocrática, atraso na execução das tarefas e redução dos recursos organizacionais, aumentando, assim, a geração de conflitos organizacionais.

Constatam Ferreira e Mendes (2001, p. 96):

Verifica-se, então, que a discrepância entre tarefa prescrita e atividade real, enquanto desencadeadora de um custo psíquico [...], traz conseqüências para a organização do trabalho em termos da natureza da tarefa em si e das relações socioprofissionais, fazendo com que o sujeito se coloque em estado de esforço permanente para dar conta da realidade, muitas vezes incompatível com seus investimentos psicológicos e seus limites pessoais, gerando sofrimento.

Para Veiga-Neto (2003), o saber científico constrói-se em uma busca de ordenação do mundo em nível do saber. Assim, vai significar tanto as atividades de organizar e classificar as ciências quanto de domesticar seus próprios corpos e suas vontades. A educação e o ser-poder são convencionados em três modelos de exercício de poder: o poder da soberania, o poder disciplinar e o biopoder, que se completam. A tecnologia do poder disciplinar possui como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, manipulável. A tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo coletivo, de onde surge o poder político em defesa da sobrevivência de uma sociedade. Além disso, a educação e o entendimento da compatibilização de serem

coerentes com seus perfis provocam nos educadores um pensar de forma a investigar como as formas de relações de poder podem conduzi-los à busca pela construção de si próprios.

Geralmente, as estratégias operacionais para o enfrentamento diário de cada indivíduo dizem respeito à sua diversidade, potencializando o risco de os docentes não conseguirem resolver as contradições do contexto de seu trabalho (FREITAS, 2007).

2.2 O sistema educacional universitário atual

Faria e Meneghetti (2001) afirmam que as dificuldades, os medos, as angústias e as incertezas são vividos com intensidade nas relações de trabalho e isso se dá porque os desejos de sucesso dos sujeitos de serem reconhecidos como fundamentais para a organização, de possuírem uma identidade e de fazerem parte de um projeto comum são os objetivos mais corriqueiros. As recompensas propostas pelas organizações podem se constituir em armadilhas, pois a realidade de um contrato de trabalho é um “contrato psicológico de controle” por meio de discurso tipicamente utilitarista, em que os sujeitos se submetem a ritmos intensos de trabalho para obterem as benesses prometidas.

Essas ‘armadilhas’ constituem-se em resultados da precarização do trabalho na era contemporânea em um contexto exigente, por parte do Ministério da Educação (MEC).

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências têm sido acrescentadas ao trabalho dos professores. Segundo Pimenta e Anastasiou (2005), ser docente requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar situações ambíguas e conflituosas no ambiente de trabalho.

Catani e Oliveira (2002) observam que Instituições de Ensino Superior (IES) não se

constituem em um todo coeso e unificado, mas em conjuntos de estruturas de posições diferenciadas, uma vez que nelas habitam diversas concepções do mundo e onde ocorrem jogos acadêmicos competitivos, frutos de disputas dos diferentes atores envolvidos.

Os docentes atuam em arenas dramáticas e intelectuais, vivenciando relações de conflito entre o indivíduo e o trabalho (LOWMAM, 2004). Nesse contexto, a complexidade da estrutura organizacional compromete a eficiência da gestão, fazendo com que ocorra uma consequência imediata, que é a diversidade de nichos de poder, na maioria das vezes, conflitantes e personalizados. Outra dificuldade que repercute na complexidade organizacional das IES é o grande número de atores envolvidos, com disparidade de qualificação de desempenho dos recursos humanos (VIEIRA, 2003).

Nas IES, as três dimensões das atividades acadêmicas – ensino, pesquisa e extensão – acabam se perdendo em meio a um extenso e incontrolável processo burocrático, submetido a diversas normas e a uma dependência excessiva de estruturas de apoio, que acabam se tornando mais importantes do que qualquer uma das três atividades acadêmicas (VIEIRA, 2003).

Para enfrentar a realidade do trabalho docente em toda a sua complexidade, é feito o planejamento. Com frequência, demanda-se do professor ser o mais detalhado possível. Há a ilusão de que com um planejamento bem feito atinge-se maior domínio do real. Entretanto, o real tem caráter de incerteza. Há sempre algo dele que escapa aos sujeitos. Nesses momentos, os reveses são inevitáveis (LIMA, 2005).

Parte da literatura da psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 1992; DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994) pode reforçar essa argumentação, embora visualizando outros contextos, afirmando que quanto mais se descrevem as rotinas de trabalho e se idealizam situações para enfrentar o real maior é o sofrimento de alguém. Isso se deve ao fato de que ele passa a experimentar, diariamente, sua impotência em ver realizada a aprendizagem que se antecipou como meta. A distância entre a organização prescrita do trabalho e a sua organização real é fonte

de sofrimento, mas não se degenera, necessariamente, em patologia mental.

2.2.1 As exigências federais em relação às IES

O conteúdo deste tópico é matéria de divulgação do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2008), constituindo-se em compilação de normas estabelecidas.

Até a década de 1990, particularmente até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, as Instituições de Ensino Superior brasileiras eram autorizadas a funcionar em bases permanentes. Uma vez credenciada, poderiam funcionar indefinidamente, desde que cumprissem a lei. O processo de credenciamento era burocrático e não previa nenhum tipo de avaliação institucional futuro.

Essa licença permanente, porém, não era geral. Como exemplos podem ser citados as atividades de pesquisa, que foram submetidas à avaliação das agências financiadoras, além do ensino de pós-graduação. Desde meados dos anos de 1970, passou por um sistema bianual de avaliação, administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

As instituições que não realizavam pesquisas e nem participavam do sistema de pós-graduação funcionavam sem sofrer qualquer avaliação institucional. Assim, estavam sujeitas apenas a processos burocráticos para autorização de novos cursos, alteração do número de vagas, etc. Esse era o caso da maioria das instituições privadas não universitárias.

Essa situação começou a mudar quando as universidades, no início da década de 1990, passaram a adotar sistema de autoavaliação institucional, desenvolvido pelo MEC, denominado “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” (PAIUB), voluntário e definido pela própria Instituição.

Em 1996, com a LDB, foi introduzido o princípio de que o credenciamento das

Instituições passaria a ser temporário. Desde então, todos os atos de credenciamento institucional passaram a fixar o prazo de validade da credencial. Esse sistema vem sendo usado para as Instituições novas ou para aquelas que se transformaram em Universidades ou Centros Universitários desde 1996. A partir de 2002, vêm sendo implementados os processos de avaliação institucional para efeito de credenciamento de Centros Universitários, que, posteriormente, serão estendidos às Universidades e às Instituições não Universitárias de Educação Superior (MEC, 2008).

Também em meados dos anos de 1990, o governo implantou um sistema de avaliação da educação superior para garantir que a expansão da oferta de cursos de graduação ocorresse com a qualidade necessária.

Dessa forma, qualquer curso criado ou autorizado pode abrir inscrições, realizar processo seletivo e receber alunos, mas não possui autonomia para conferir diploma, sendo obrigatória solicitação ao Ministério da Educação para seu reconhecimento quando cumprir 50% de seu projeto curricular.

Um curso reconhecido está habilitado a conferir diploma a seus alunos, pois já cumpriu a etapa de autorização e está apto a funcionar por quatro ou mais anos. Cabe lembrar que a situação não é permanente. O reconhecimento é concedido por prazo determinado e o curso pode perder sua competência para outorgar diplomas se obtiver três conceitos “D” ou “E” consecutivos no Exame Nacional de Cursos (Provão) e condição insuficiente na dimensão “corpo docente” da Avaliação das Condições de Ensino, realizada pelo MEC (2008).

Na avaliação das instituições, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) considera as seguintes dimensões:

- a) a missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) identificam o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC);

- b) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, especialmente no que diz respeito:
 - (i) à concepção do currículo e organização didático-pedagógica; (ii) à coerência das práticas de investigação com a missão institucional; (iii) ao impacto das atividades de extensão na comunidade e na formação dos estudantes; e (iv) aos procedimentos para estímulo à produção acadêmica, às bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades, às políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã;
- c) os projetos de responsabilidade social da instituição voltados prioritariamente para ações que promovam: (i) a inclusão social; (ii) o desenvolvimento econômico e social por meio da interação com a sociedade; e (iii) a formação de cidadãos responsáveis pela defesa do meio ambiente, da memória cultural;
- d) a comunicação com a sociedade identifica as formas de aproximação efetiva entre IES e sociedade, de maneira que a comunidade participe ativamente da vida acadêmica;
- e) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- f) organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios;
- g) infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação, acesso de docentes e estudantes às informações;
- h) planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- i) políticas de atendimento aos estudantes e acompanhamento de egressos;
- j) sustentabilidade financeira: avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica, com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas.

Associada a esse conjunto de exigências, constata-se a crescente precarização do trabalho, tema da próxima seção.

2.3 A atividade docente

2.3.1 O prazer pessoal no trabalho

Os professores parecem ter em comum o amor por sua matéria e a satisfação imensa em despertar esse amor em seus alunos (EPSTEIN, 1981).

No mesmo foco Cannon e Banner Jr. (1997) se posicionam. Os autores consideram difícil imaginar professores eficazes que não dediquem fascinação respeitosa a seus temas, que não amem estar entre estudantes e que não se realizem nutrindo mentes e vidas dos outros. Sugerem que a sala de aula deve ser um lugar para corações iluminados e mentes sérias; ou seja, um lugar onde o conhecimento é acelerado pelo desejo de aprender e onde a paixão pela compreensão da matéria seja satisfeita.

O discurso de docentes em diversas pesquisas reforça os achados investigativos contemporâneos: a história de vida, as influências familiares e a trajetória como estudante são constantemente nomeadas como fundamentais na definição da docência como profissão. Os professores atribuem valor às aprendizagens que realizam com seus próprios alunos, considerando-os seus termômetros, com suas perguntas e reações. Docentes universitários afirmam que aprendem fazendo, já que na maioria dos casos não viveram processos de formação específica para a docência (CUNHA, 2004).

Nesse sentido também afirma Lowman (2004), constatando que poucos professores recebem treinamento sobre como apresentar preleções intelectualmente estimulantes, conduzir discussões envolventes ou se relacionar com alunos de modo a promover motivação e aprendizagem. Entende-se que aí se encontra o maior

desafio e, conseqüentemente, uma grande fonte de prazer.

Conforme Freire (2003, p. 47), “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Na concepção de prazer na atividade docente, Nóvoa (1992, p. 37) afirma que a maneira como cada um ensina depende diretamente da imagem que tem da profissão, e isso “está em relação direta com aquilo que somos como pessoas quando exercemos o ensino”.

Retomando Banner Jr. e Cannon (1997), o prazer da docência é recíproco: enquanto professores se sentem satisfeitos ao gerar o prazer das descobertas, os alunos obtêm prazer satisfazendo a seus mestres. Funciona como um jogo positivo. Nesse sentido, cabe lembrar dizeres de MacKinnon (1963, citado por ROGERS, 1971, p. 23):

Know significa Saber e *Ledge* (o segundo elemento da palavra *Knowledge* = conhecimento) significa Esporte. O conhecimento resulta de um jogo com que se conhece, isto é, com os nossos fatos. Pessoa instruída na ciência não é como nos habituamos tantas vezes a pensar, apenas aquela que acumulou fatos, mas, antes, a que tem a capacidade de jogar com o que conhece, dando rédeas à imaginação, criativamente, para mudar o seu mundo de aparências fenomenais para um mundo de sínteses científicas.

Nesse sentido, “indivíduos que mantêm alto grau de satisfação em ensinar em sala de aula, por muitos anos, são aqueles que trabalham para melhorar suas habilidades de ensinar e sentem prazer com a expansão de suas capacidades” (LOWMAN, 2004, p. 63).

2.3.2 A precarização do trabalho e seus reflexos nos docentes

Há uma razão para o nível de exigências apresentado no item anterior, que pode ser iniciado com dizeres do Banco Mundial (1997, p. 209) em relação à reestruturação (necessária, em seu entender) da educação pública na América Latina e no Caribe:

A reestruturação da educação deve levar em conta duas novas realidades na América Latina e no Caribe. A primeira é a descentralização, já que claramente significa responsabilidades diferentes para a Secretaria de Educação Pública. A outra é o importante papel que o setor privado tem na educação latino-americana e a necessidade de que as Secretarias de Educação Pública se convertam em (apenas) Secretarias de Educação. Se não ocorrer esta reorientação, os condutores da educação ficarão sem uma ampla gama de opções para tornar o gasto mais eficiente.

Conforme Silva (2005, p. 65), os países da América Latina e do Caribe, com um “dever de casa” recomendado pelo Banco Mundial, vão garantir que as instituições de ensino públicas (com tendências à privatização) e privadas “atendam a certo número de exigências ou, como prefere o ramo empresarial, de qualidade”.

Isso encontra apoio na visão de Mészáros (2007, p. 202):

A educação institucionalizada [...] serviu ao propósito de não apenas fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente educados e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta.

Dado esse novo rumo, a organização capitalista do trabalho tem sido caracterizada por precariedade, flexibilização e desregulamentação, e de uma maneira sem precedentes para os assalariados. Entre outros aspectos, esse conjunto significa o medo de perder o próprio posto, de não mais poder ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho. Como os conceitos de precarização, flexibilização e desregulamentação são recentes, justificam-se as explicações que se seguem.

Conforme Tiddi (2002, p. 25),

A precariedade é um processo geral, um processo que condiciona a existência de toda a força de trabalho pós-fordista³. O processo de precarização do trabalho, essa experiência de incerteza comum no trabalho vivo pós-fordista, foi estabelecido por etapas, mudanças, por passagens cruciais. Primeiramente, as etapas de intervenções legislativas que vêm

³ Aqui, cabe lembrar que a produção fordista (produção em massa de bens padronizados a reduzido custo para o consumo de massa) deveria tornar a existência do homem mais confortável, diminuindo o tempo de trabalho e gerando um tempo de felicidade e liberdade. Entretanto, “a tecnologia que produz a massa de mercadorias também produz a massa dos homens controlados e ideologicamente submetidos ao aparato produtivo e político” (ABREU NETO, 2005, p. 78).

provocando, pouco a pouco, o fracasso da edificação de todas as garantias conquistadas pelo trabalhador fordista e vêm introduzindo, de fato, a possibilidade de fazer uso da força de trabalho em um regime de flexibilização.

A flexibilização, como uma das alternativas para combater o desemprego, possui muitos aspectos: flexibilidade salarial, de horário e funcional, etc., e pode ser entendida como:

- liberdade da empresa para despedir parte de seus empregados, sem penalidades, quando assim lhe for conveniente;
- liberdade da empresa para reduzir ou aumentar o horário de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio, também quando relevante para ela;
- faculdade da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, tanto pra solucionar negociações salariais quanto para poder participar de uma concorrência internacional;
- possibilidade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, escala, em tempo parcial, com horário flexível, dentre outras);
- liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas terceirizadas;
- possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, de um técnico assumir um trabalho por tempo determinado, subcontratando, entre outras figuras atípicas do trabalho emergente, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa (VASAPOLLO, 2006).

A desregulamentação veio prejudicar todas as garantias legais arduamente obtidas pelos trabalhadores. Atualmente, existem diferenças em relação ao trabalho padrão: falta uma ou mais características em relação ao trabalho efetivo, integração organizacional, obrigatoriedade do tempo indeterminado, regime constante de prestação de serviços, exclusividade na relação de trabalho. Por consequência, quase não existe mais a tutela contratual e, por isso, um apoio sindical.

Referindo-se à economia e à sociedade de um modo geral, Cacciari (2000) afirma que estão ocorrendo mudanças estruturais que levam à redefinição das relações de produção, das formas de inserção dos trabalhadores na produção, dos processos de trabalho e de instituições. Nesse sentido, Tonet (1997, p. 68) observa que “onde o mercado rege a vida social é o capital que comanda e onde manda o capital quem é livre não é o trabalho vivo, o homem concreto, mas o trabalho morto”.

Segundo Alves e Tavares (2006), a análise das relações sociais conduz ao entendimento de que a ordem burguesa do capital continua cindindo o homem. Pode-se perceber, então, que as diversas formas existentes da nova organização do trabalho são indicativas da precarização e de maior exploração do trabalho, apesar da aparente autonomia sugerida.

Na opinião de Mészáros (2007), o mais grave aspecto contemporâneo é que a precarização e a insegurança têm se ampliado por toda parte no mundo do trabalho.

O homem é um ser social, buscando sua realização em sua atividade profissional. Constitui entendimento de Antunes e Alves (2004) que a alienação e os múltiplos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades. Nessas condições, a subjetividade da classe é transformada em um objeto, em um sujeito-objeto, que funciona para a autoafirmação e a reprodução de uma força estranha, mas entranhada. O indivíduo chega a autoalienar suas possibilidades mais próprias, vendendo, por exemplo, sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas, ou, em outro plano, sacrifica-se ao consumo de prestígio, “imposto pela lei de mercado”, como afirmava Tertulian, ainda em 1993.

Pagès *et al.* (1993) abordam a ideologia do sucesso dos tempos modernos: ter sucesso se torna a maneira de ser percebido socialmente, constituindo a ponte que uma pessoa constrói entre si e os outros. A carreira é um elemento central da relação entre o indivíduo e a organização. Direciona suas energias para o trabalho, ajuda a conter as suas angústias de não reconhecimento e canaliza seus desejos para sonhos de onipotência e perfeição. A organização desloca seus objetivos econômicos para o plano psicológico, pois não pede ao indivíduo para trabalhar por

dinheiro; propõe-lhe o objetivo mais nobre de vencer, para ser o melhor e ter prazer em sua atividade. Os valores e os condicionamentos organizacionais passam a ser valores do indivíduo, que os defende como seus, submetendo-se a cargas de trabalho e de desgaste que obstruem relacionamentos familiares e afetivos, porque estes lhe roubam tempo, vital na caminhada para o sucesso.

Bourdoncle (1991) cita Cogan (1953) e Barber (1965), que concordam sobre quatro critérios comuns a todas as profissões: a) profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; b) interesse geral acima dos próprios interesses; c) código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e d) honorários como contraprestação de um serviço, e não como a manifestação de um interesse pecuniário.

Depois de examinar quinze características profissionais, Goode (1960) reduziu-as a duas dimensões fundamentais: um corpo de conhecimentos abstratos; e um ideal de serviço. Segundo Maurice (1972), apesar das múltiplas discussões referentes ao tema, pode ser considerado apenas um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber (BOURDONCLE, 1991).

As doutrinas pedagógicas exprimem as realidades social, econômica e política da época em que surgiram e, assim, a criação das IES no Brasil se deu pela influência dos modelos europeus. A pedagogia no país foi iniciada por meio dos ideais jesuíticos durante o período colonial (educar para catequizar). Depois da Independência, tentou-se implantar um sistema educacional popular e gratuito, mas, pela falta de recursos do poder, relativa pobreza do País e falta de pessoal docente, não se obteve sucesso. Além disso, não havia especialistas em educação para planejar e colocar em prática um sistema educacional capaz de atender às necessidades da cultura brasileira. De outro lado, não havia interesse no desenvolvimento tecnológico e cultural do povo por parte da aristocracia rural, que mantinha suas riquezas por meio dos trabalhos de escravos africanos (TEIXEIRA, 1969).

Mattos (1958) observa que a sociedade brasileira, desde a sua origem, esteve vinculada aos sistemas econômico, político e social capitalista mundial, tendo sido constituída como uma sociedade periférica, dependente de seus colonizadores.

Em 1969, Teixeira (1969, p. 59), diria não ser possível analisar

[...] com justeza a situação escolar brasileira, sem antes considerar que o nosso esforço de civilização constituiu-se um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições européias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais.

Para Mendes (1983), os recursos financeiros para a satisfação das necessidades educacionais não se encontravam à disposição das organizações escolares e a teoria educacional esteve sempre comprometida pelo fenômeno do transplante cultural.

Em 1821, alguns cursos representaram o início do ensino superior no Brasil, que começou com as seguintes tendências: a) organização isolada, não universitária, com preocupação basicamente profissional, mas com o aspecto positivo de atender às necessidades reais do Brasil; b) simples aglomerado de escolas profissionais (faculdades isoladas); e c) cursos isolados para atender à família real e às classes administrativas. Apenas no reinado de Dom Pedro I “surgiu a liberdade de ensino, inclusive grafada na própria Constituição, que por ele próprio foi outorgada dentro de seu reinado” (MEDEIROS DE SOUZA, 2003, p. 27).

Atualmente, o ensino superior perdeu a característica secular de instituição social, tendo se tornado uma entidade administrativa, cuja eficácia vem sendo mensurada por indicadores preestabelecidos, principalmente aqueles orientados para a avaliação da gestão dos recursos e das estratégias desenvolvidas para aprimorar o desempenho institucional. Por consequência, surgiu a competitividade no mercado educacional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular, com alguma influência na educação, e não apenas nas instituições educacionais formais, que se encontram estritamente integradas na totalidade dos processos sociais e “não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade” (MÉSZÁROS, 2007, p. 206).

“Tal como aparece hoje, a “profissão” docente exhibe, mesmo aos olhos do observador comum, sinais evidentes de precarização, visíveis pela simples comparação com datas passadas” (LÜDKE; BOING, 2004, p. 1159). A sociologia das profissões mostra que algumas fragilidades envolvem o trabalho docente e são complexas. Na visão de Tardif *et al.* (1991), a docência tem sido valorizada, de um lado, porque o saber docente assume uma importância bem definida na sociedade da informação, mas tem-se desvalorizado, de outro, devido ao fato de a profissão de professor não manter o mesmo prestígio social de outrora.

Muitos têm sido os estudiosos na pesquisa da precarização do trabalho docente. Dentre eles, destaca-se Bourdoncle (1991; 1993), que, partindo de uma visão tanto histórica quanto sociológica, analisa o contexto em que se desenvolve o docente ao longo dos tempos. O autor, tendo em vista os focos franceses e anglo-saxônicos de análise, aborda as dificuldades de conceituação do que seja uma “profissão docente”, procurando identificar os atributos essenciais dos comportamentos deste profissional.

A dificuldade de conceituar o trabalho docente como uma profissão é um dos elementos de precarização do trabalho, principalmente no que se refere à construção da identidade do docente. Dubar (2002) trabalha diretamente com essa questão e efetua várias reflexões. Para o autor:

- a) A noção de trabalho é vista como em plena transformação, partindo de uma obrigação explícita, constrictiva e prescrita, à qual se deve obediência, para um universo de obrigações implícitas, de investimento pessoal, cercado de incertezas e dependente da criatividade individual e coletiva.

O trabalho “real” vai aos poucos tomando o lugar do “trabalho prescrito”, a partir dos anos de 1960, e o nível de exigência sobre os trabalhadores vai crescendo, assim como a competição entre eles e a concorrência entre as empresas, com a redução dos empregos e a racionalização dos recursos humanos (DUBAR, 2002, p. 1167).

- b) O “modelo da competência”, que logo é traduzido por “saber, saber fazer, saber ser”, termos explicitados nas qualidades esperadas de todos os assalariados, como iniciativa, responsabilidade e trabalho em equipe.

Entretanto, a crise da empregabilidade está presente na contemporaneidade, o que significa que hoje não

[...] é mais a escola ou a empresa que produzem as competências exigidas do indivíduo para enfrentar o mercado de trabalho, mas o próprio indivíduo. A empregabilidade consiste em se manter em estado de competência, de competitividade no mercado (DUBAR, 2002, p. 1.167).

- c) A noção de trabalho sofre sua transformação mais significativa e passa a ser uma relação de serviço, colocando no seu centro a relação com o cliente interno ou externo, final ou intermediário, direto ou indireto. A confiança é fundamental para assegurar a relação com o cliente e sua satisfação. A relação cliente–fornecedor está no centro dos dispositivos da “qualidade total”.

Para Vieira *et al.* (2008), as categorias “profissionalização” e “proletarização” também sofreram mudanças ao longo do processo histórico brasileiro, muitas vezes, influenciadas pela literatura internacional. Como exemplo pode-se citar o campo da mudança do conceito do “professor trabalhador”, reflexo da expressão coletiva do trabalho no período da redemocratização da sociedade nos anos de 1980; para o de “professor reflexivo” e o de “professor precarizado”, frutos das novas exigências, competências individuais impostas pela nova ordem do capitalismo, e do neoliberalismo dos anos de 1990 e início dos anos de 2000.

Bourdoncle (1991) propõe uma tripla distinção entre “profissionalidade”, “profissionalismo” e “profissionalismo” no campo do estudo das profissões. “Profissionalidade”, termo de origem italiana e introduzido no Brasil pela via francesa, está associado às instabilidades e ambiguidades que envolvem o trabalho em tempos neoliberais e que, geralmente, vem colocado como uma evolução da ideia de qualificação. “Profissionalismo” ou “corporatismo” são neologismos ligados a diversas estratégias e retóricas coletivas que tentam transformar uma atividade em profissão, o que ocorre na ação dos sindicatos e das corporações para inculcar um estatuto profissional capaz de transformar o trabalho especializado em efetivo exercício da profissão. Finalmente, o terceiro conceito explicado por Bourdoncle, de “profissionalismo”, é marcado pela adesão individual à retórica e às normas da

corporação. Para o autor, é nesse estágio que realmente começa a socialização profissional. O que distingue essa dimensão das anteriores é a escolha pessoal que se faz pela profissão.

Lüdke e Boing (2004) agrupam diversos autores em torno dos principais temas que envolvem os desafios da docência nos dias atuais: competências, profissionalidade, profissionalização e saber docente, ao lado da desprofissionalização e da identidade profissional. Constituem-se conceitos da sociologia do trabalho e da educação, que são articulados para explicar algumas dimensões da precarização do trabalho dos professores. Os autores citam vários outros elementos de precarização: pouca autonomia para realizar o trabalho; remuneração abaixo da qualificação; a diversidade de experiências individuais; a multiplicidade de vias de formação; e dessindicalização.

Esses aspectos são esclarecidos a seguir, pois significam a centralidade deste estudo, elementos que podem levar ao prazer ou ao sofrimento no trabalho docente.

2.3.2.1 A autonomia

Conforme afirmam Lüdke e Boing (2004), as diferentes exigências de formação, tanto quanto a duração ou o nível das instituições formadoras, acabam determinando diferenças e hierarquias em um corpo docente que não constitui uma força homogênea, como acontece, por exemplo, no caso dos médicos. A subordinação estrita a normas e diretrizes emanadas do Ministério da Educação e de seus órgãos também explica grande parte da falta de autonomia deste grupo ocupacional, distante da situação de independência de outros grupos, que podem se autodeterminar, se autocontrolar e se autoconduzir ao desenvolvimento.

A liberdade acadêmica passou a ser vista como um obstáculo à empresarialização da Universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem seus serviços. O poder na Universidade passou a deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes

privados (SANTOS, 2005).

Autores da psicodinâmica vêm reforçar esses entendimentos, afirmando que a distância entre a organização prescrita do trabalho e a sua organização real é fonte de sofrimento (DEJOURS, 1992; DEJOURS *et al.*, 1994).

2.3.2.2 A questão do salário

Na atividade docente, o relógio controla as atividades, e a tensão pelo controle do tempo de trabalho esteve presente desde os primórdios do capitalismo. Quando o homem é contratado para o trabalho, “a orientação temporal passa a se fazer pelo relógio, de forma que a história do relógio se confunde com a história do capitalismo disciplinado” (ASSUNÇÃO, 2006, p. 187). Esse aspecto se relaciona à remuneração de docentes horistas.

Leal (2001) compara docentes norte-americanos e brasileiros. Nos Estados Unidos não há TAB.s salariais para docentes. O professor, quando contratado, negocia o valor da sua remuneração. Assim, um professor recém-contratado pode até ganhar mais do que outros com vinte anos de atividade. Ou seja, tudo depende da oferta e da demanda no mercado por professores. No Brasil, a situação é diferente. As TAB.s salariais nivelam todos: um professor adjunto iniciante em Universidade Federal possui rendimentos da ordem de US\$25 mil por ano, enquanto o professor titular recebe US\$40 mil por ano.

Atualmente, um professor leciona em dois ou, até, três estabelecimentos distintos, por necessidade de complementação de renda, tendo em vista que os salários do magistério na América Latina são baixos comparativamente a outras funções exigentes de formação profissional similar. Nesses casos, o docente não se identifica com uma escola em particular. Por assumir um número considerável de aulas, esses professores acabam por não conhecerem bem a maioria de seus alunos e não encontram tempo para atividades julgadas importantes para o bom desempenho profissional, como: preparar aulas, estudar e atualizar-se (NORONHA,

2001). Segundo pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003), os professores gastam, em média, 22 horas mensais em casa com trabalhos de preparação de aulas (OLIVEIRA, 2006).

Em levantamento realizado recentemente, foi possível constatar que as questões salariais e de caráter profissional, aquelas que se referem à defesa dos direitos trabalhistas, ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes no contexto latino-americano (OLIVEIRA; MELO, 2004; GENTILI; SUARES, 2004).

Isso se explica pela precarização das condições de trabalho e remuneração a que esses profissionais se submeteram nos últimos anos. O fato é que o trabalho docente tem-se reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar. Contudo, essas transformações não vieram acompanhadas das adequações necessárias. Por exemplo, os professores continuam sendo contratados e remunerados por horas/aula, quando, na atualidade, se exige deles que participem de atividades extraclasse (OLIVEIRA, 2006).

Talvez o aspecto mais básico e decisivo relacionado ao processo de declínio da ocupação docente seja a decadência do seu salário e do que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. Independente do valor pago, o regime de pagamento por hora precariza o trabalho docente, pois do profissional é exigida ampla participação em atividades extraclasse e ele não recebe, necessariamente, uma compensação à altura.

2.3.3.3 A questão da formação profissional e de experiências individuais

No entendimento de Ferretti (2004), por meio de duas grandes matrizes é possível discutir as relações mantidas entre a educação e o trabalho: de origem técnica e de origem filosófica e econômica. As discussões que abarcam essas matrizes, apesar de antagônicas, têm se aproximado de maneira histórica. A matriz de origem técnica orienta-se para a formulação e o desenvolvimento das propostas de formação

profissional. Em virtude de suas preocupações específicas e legítimas, o segmento da educação é fortemente influenciado pelo progresso técnico e, portanto, pelas mudanças técnico-organizacionais que se dão no âmbito do trabalho. Respondem não apenas a desenvolvimentos científico-tecnológicos, mas, principalmente, a demandas da produção capitalista, às quais os referidos desenvolvimentos procuram dar respostas. A segunda matriz possui raízes na filosofia e na economia política de origem marxista, buscando discutir os problemas de natureza econômica, filosófica, social e ético-política associados à educação. Trata-se de uma abordagem que remete não apenas à formação profissional em sentido estrito, mas à formação humana, em sentido pleno, da qual a primeira faz parte.

Em ambas as matrizes, no período histórico em que predominou a forma taylorista-fordista de produção capitalista, o olhar lançado pela área educacional à qualificação profissional foi profundamente marcado pela sua dimensão especificamente técnica. Isso ocorreu tanto para justificar os procedimentos de seleção e de formação profissional, de acordo com a primeira matriz, quanto para questionar, de acordo com a segunda, as demandas feitas ao indivíduo e à educação que tomavam por base a acentuada divisão técnica do trabalho (FERRETTI, 2004).

Nesse sentido, cabe lembrar Gramsci (1957, p. 1210), quando declara:

Não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual: ele é, em outras palavras, um ‘filósofo’, um artista, um homem com sensibilidade. Ele partilha uma concepção do mundo, tem uma linha consciente de conduta moral e, portanto, contribui para manter ou mudar a concepção do mundo, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Assim, ao lançar um olhar mais detido sobre seu passado, os professores têm a oportunidade de refazer seus próprios percursos, e sua análise gera uma série de desdobramentos, que se revelam férteis para a instauração de práticas de formação. Avaliando sua história de vida, docentes podem reavaliar suas práticas e sua própria vida profissional de modo concomitante, imprimindo novos significados à experiência passada e restabelecendo suas perspectivas futuras (BUENO, 1998).

“A própria designação “professor” tem cedido espaço a “facilitador”, “animador”,

“tutor”, “monitor” etc. E monitor, nos seus múltiplos sentidos, pode ser uma imagem-síntese da precarização do trabalho docente” (BARRETO, 2004, p. 1186), porque, consultando seus significados em dicionário, a palavra “monitor” remete a diferentes significados:

(1) aquele que dá conselhos, lições, que admoesta; (2) aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas, etc., fora das aulas regulares; (3) instrumento que controla o funcionamento de um equipamento ou sistema; (4) aparelho receptor utilizado para supervisionar a qualidade do vídeo e/ou áudio durante uma transmissão ou gravação; e (5) dispositivo de saída de dados, no qual se visualizam as informações apresentadas por um computador; a tela do computador.

Nos programas oficiais e nas pesquisas neles centradas, André (2004, p. 25) verifica, nas Diretrizes Curriculares, a explicitação da tarefa mais importante a ser desempenhada pelos professores:

Inserir as diversas tecnologias da informação e das comunicações no desenvolvimento dos cursos de formação de professores, preparando-os para a finalidade mais nobre da educação escolar: a gestão e a definição de referências éticas, científicas e estéticas para a troca e negociação de sentido, que acontece especialmente na interação e no trabalho escolar coletivo. Gerir e referir o sentido será o mais importante e o professor precisará aprender a fazê-lo em ambientes reais e virtuais.

Na visão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o professor deve desenvolver competências que contemplem a docência em si (domínio de conteúdos, acompanhamento de alunos e o desenvolvimento de valores); a atuação na organização e na gestão da escola (participação efetiva em reuniões e conselhos, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, diálogo); e a produção do conhecimento pedagógico (elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação).

Dourado (2003 citado por VIEIRA *et al.*, 2008) dentre outros pesquisadores/as explicita que a universidade brasileira vive um processo de pragmatismo econômico e político, resultando em uma concepção restrita e utilitarista, ou seja, moldada a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo. Nessa perspectiva, o sistema de avaliação articula conceitos como eficiência, qualidade e prestação de contas, enfatizando os resultados e “produtos educacionais”. Passam a ter maior importância elementos como qualidades dos

alunos ingressantes, conceituação e demanda aos cursos, prestígio das instituições, qualificação do corpo docente, currículo adaptado ao mercado de trabalho, infraestrutura acadêmica, mensalidades e saúde financeira da instituição entre outros.

Lüdke e Boing (2004, p. 1177) citam Gauthier e Mellouki (2004), que relevam a atividade docente:

De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura, o herdeiro. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Como intelectual, ele é capaz de estabelecer elos entre os diversos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sócio-histórico. Na interação com seus alunos, ele necessita, constantemente, decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos, como explicam os autores, deixando evidente a dimensão interpretativa do ofício de professor. Por fim, sustentam o aspecto crítico que caracteriza as interpretações que os professores fazem da cultura, pois levam os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor a sua própria interpretação, mas incentivando e instrumentalizando os estudantes a percorrerem os seus próprios itinerários, numa busca de construção dos seus conhecimentos.

Cabe observar, entretanto, que em seu cotidiano o professor enfrenta desafios. Retomando entendimentos de autores da psicodinâmica, efetua-se uma associação com o trabalho docente. Dejours (1995) afirma que o sofrimento, além de ter origem na mecanização das tarefas, nas pressões e imposições da organização do trabalho e na adaptação à cultura ou ideologia organizacional (representada nas pressões do mercado), é também causado pelo sentimento de eventualmente o indivíduo se sentir incapaz de fazer face às situações convencionais ou não habituais. Isso ocorre em relação à retenção de informações, que destrói a cooperação entre as pessoas.

O cenário atual não tem valorizado o professor. O clima de respeito, que nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2003). Nesse sentido, e com relação às relações interpessoais dentro das Instituições de Ensino Superior, a burocracia profissional tem sido configuração que privilegia o individualismo, disfarçado sob o signo da autonomia. Para Hargreaves (1998), a autonomia conferida aos profissionais não apenas serve como desculpa para os professores que resistem à mudança, como

também se constitui, por si só, uma forma de evitar que os professores obtenham um *feedback* por parte de seus pares de como se processa o ensino e aprendizagem.

2.3.2.4 A subordinação às exigências legais

Até a década de 90 e, particularmente, até a promulgação da LDB (1996), as IES brasileiras eram autorizadas a funcionar em bases permanentes. Uma vez credenciada, a Instituição poderia funcionar indefinidamente, desde que cumprisse a lei. O processo de credenciamento era burocrático e não previa nenhum tipo de avaliação institucional futuro. Em 1996, com a LDB, foi introduzido o princípio de que o credenciamento passaria a ser temporário e, então, todos os atos de credenciamento institucional passaram a fixar o prazo de validade da credencial. A partir de 2002, foram implementados os processos de avaliação institucional para efeito de credenciamento de Centros Universitários. O Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior (SINAES) engloba todos os aspectos que giram em torno do ensino, da pesquisa e da extensão.

O corpo docente passou, então, a situar-se no centro das pressões: de um lado, por determinação do MEC, há uma Coordenadoria Técnica de Avaliação Institucional em cada IES, a qual autoanalisa sistematicamente seu ambiente para a base de informações transferidas anualmente ao MEC, em que o corpo docente possui enorme carga de responsabilidade com relação aos cursos; de outro, os alunos, que também são envolvidos nessa avaliação, posicionam-se em relação aos professores. No centro, o profissional de docência, que prepara aulas, elabora testes e provas, efetua as correções, lança as notas, aperfeiçoa-se continuamente em sua área e participa de debates, reuniões e seminários, além de outras atividades, sendo seu trabalho precarizado tanto por falta de condições oferecidas quanto pelo salário e outros fatores abordados na revisão da literatura.

2.3.2.5 A dessindicalização

Os grandes sindicatos funcionavam fundamentalmente com base em um princípio relativamente simples: focar o essencial das lutas e das reivindicações sobre o contrato de trabalho (classificação, salário, jornada de trabalho, natureza e garantia de emprego). Entretanto, desde

[...] a década de 1980, um acontecimento maior se impôs: o fim do crescimento sustentado, o aumento e a persistência de uma taxa elevada de desemprego, acompanhados da precarização de empregos que implica a legítima focalização das lutas e reivindicações sindicais sobre a questão do emprego à qual assistimos (LINHART, 2007, p. 198).

Assim, conforme Linhart (2007, p. 199), “é preciso reconhecer que os sindicatos não têm força para influenciar o emprego nem a organização do trabalho”. Isso se dá porque “a verdadeira preocupação das personificações do capital é promover a flexibilidade do trabalho e combater todas as formas possíveis dos mercados rígidos do trabalho” (MÉSZAROS, 2006, p. 34). As organizações estão intensificando a eliminação de empregos mais rapidamente do que os rígidos mercados de trabalho podem criá-los, indicando que a desregulamentação pode acelerar esse compasso. Na realidade, essa desregulamentação não vai conseguir proporcionar a criação de empregos, absorvendo o excesso da força de trabalho e tampouco a flexibilização é solução para aumentar os índices de ocupação. O que se observa é o caráter temporário do trabalho como forma de contratação docente.

Marinho (2003, citado por SILVA, 2005) destaca em sua monografia sobre a docência temporária em universidade estadual brasileira (o processo de contratações de professores por tempo determinado) para atender à necessidade da Instituição no suprimento de carências decorrentes de afastamentos diversos de docentes efetivos. A autora afirma que esse tipo de contratação deixou de ocorrer em caráter excepcional para constituir-se em regra comum, representando cerca de 1/3 (um terço) dos professores com contratos temporários.

Pode-se entender, então, pelo exposto que a nova condição de trabalho está perdendo mais direitos e garantias sociais, e com isso os sindicatos se tornaram

praticamente impotentes para lutar contra a política neoliberal mundialmente estabelecida, e “tudo se converte em precariedade, sem nenhuma garantia de continuidade. [...]. Flexibilização, desregulação da relação de trabalho, ausência de direitos” (TIDDI, 2002, p. 75).

No conjunto do referencial teórico, Dejours, Codo e Mendes são os autores mais considerados, tendo em vista seus estudos sobre a psicodinâmica do trabalho. Entretanto, cabe uma observação: no início de suas pesquisas, Dejours entendia o sofrimento dos sujeitos com base na “organização do trabalho”, e passou, com investigações continuadas, como Codo e Mendes, a se fundamentar também na possibilidade do prazer, que não é excludente do sofrimento, na “organização no trabalho”, o que implica o fator “autonomia”.

O próximo capítulo apresenta a metodologia utilizada para se analisar a percepção de prazer e sofrimento dos docentes universitários em relação à sua atividade em uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte.

3 METODOLOGIA

Pretende-se neste capítulo descrever os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Para este fim alcançado, os seguintes aspectos foram delineados: a) tipo e método de pesquisa; b) unidades de análise e de observação; c) população e amostra; d) operacionalização da coleta de dados; e e) tratamento dos dados.

3.1 Tipo de pesquisa

Decidiu-se realizar um estudo de caso de natureza descritiva e de caráter quantitativo e qualitativo. Para Yin (2005), estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo e idiossincrático de um contexto da vida real. Trata-se de um método flexível, uma vez que permite a utilização de uma gama variada de técnicas de levantamento de dados. No caso desta pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista. O uso de diferentes técnicas permite que os dados sejam confrontados, um dos procedimentos importantes característicos do estudo de caso, tendo em vista que facilita o aprofundamento dos dados.

Na pesquisa descritiva, não há a interferência do investigador, o qual apenas procura descobrir, com o necessário cuidado, a frequência com que o fenômeno acontece (VERGARA, 2007). Nesta pesquisa, buscou-se descrever as vivências de prazer e sofrimento de docentes de uma Instituição de Ensino Superior privada que passou por um processo recente de credenciamento e foi adquirida no início de 2009 por um grupo empresarial de São Paulo. A pesquisa também se apoiou em procedimentos estatísticos bivariados, que buscaram analisar a associação entre variáveis demográficas e ocupacionais e de contexto do trabalho com as variáveis designadoras de prazer e sofrimento no trabalho.

O caráter quantitativo da pesquisa associa-se à utilização de um questionário que teve por finalidade descrever e explicar um fenômeno relativo a uma amostra representativa de uma população (BABBIE, 1999). É importante ressaltar que a

etapa quantitativa serviu de base para o aprofundamento dos principais fatores de prazer e sofrimento identificados pelo questionário.

A etapa qualitativa assumiu caráter fundamental na pesquisa, tendo em vista a crença de que a compreensão dos significados e das relações subjacentes às situações e fatos percebidos pelos docentes no exercício de suas funções requeria uma abordagem mais profunda de análise. Conforme salienta Demo (2002), o objetivo de uma pesquisa qualitativa é desnudar os aspectos menos formais do fenômeno sob análise, mas sem deixar de considerar sua faceta quantitativa, já que tal dicotomia não é real. O autor afirma que todo fenômeno quantitativo que envolve o ser humano contém dimensão qualitativa e que o qualitativo, por sua vez, possui contexto material, histórico-temporal e espacial.

3.2 Unidades de análise e de observação

A unidade de análise se constituiu de um Centro Universitário de Belo Horizonte que passou por processo de credenciamento e que foi recentemente adquirido por grupo empresarial de São Paulo.

A unidade de observação foi composta por docentes dos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo, Publicidade e Propaganda; Licenciaturas (Letras, Pedagogia e História) e Tecnólogos de Recursos Humanos, Marketing, Processos Gerenciais, Segurança Prisional e Gestão da Qualidade. Como a autora deste estudo fazia parte desse ambiente na época da coleta dos dados, a acessibilidade foi favorecida.

Em outubro de 2008, a IES contava um pouco mais de sete centenas de docentes e 14 mil alunos distribuídos em 41 cursos. Já haviam sido desligados 8% de docentes em relação a janeiro do mesmo ano, em virtude de baixa titulação, problemas acadêmicos (avaliação por alunos e pela coordenação), relacionamentos interpessoais inadequados e problemas técnicos em relação a metodologia; domínio de conteúdo e didática, desrespeito às normas institucionais, lançamentos de notas

com atraso, ausências de participações efetivas em reuniões acadêmicas, lançamento de plano de ensino), inadequação de carga horária e núcleo estruturante.

O corpo docente contava, em outubro de 2008, 3,0% de graduados, 27,0% de especialistas, 57,0% de mestres e 13,0% de doutores. Conforme determinação do MEC, pelo menos 20,0% cumpriam 40 horas semanais e o restante estava em regime parcial e horista. No final do primeiro semestre de 2009, ocorreu o desligamento de aproximadamente 180 professores em função do momento financeiro da Instituição, permanecendo uma população de 597 professores.

3.3 População e amostra da pesquisa

Selltiz, Wrightsman e Cook (2004) definem como população o conjunto de todos os casos que concordam com uma série de especificações. No caso deste estudo, trata-se de 300 docentes de um Centro Universitário privado localizado na cidade de Belo Horizonte e que lecionam nos cursos de graduação.

Amostra, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 250), “é um subgrupo da população de interesse e deve ser representativo dessa população”. No caso desta pesquisa, a amostra constituiu-se de 300 docentes de graduação não apenas com carga horária variando de 32 a 40 horas semanais, mas também de professores com carga parcial e/ou horistas. A amostra não probabilística foi adotada neste estudo, selecionada pela acessibilidade e tipicidade. Vergara (2007, p. 51) define que a seleção por acessibilidade não segue padrão estatístico, mas uma seleção de “elementos pela facilidade de acesso a eles”, e denomina tipicidade aquela seleção que o pesquisador “considere representativa da população-alvo, o que requer profundo conhecimento dessa população”.

O critério de amostra por acessibilidade se referiu a respondentes que ministram disciplinas nos cursos de gestão, licenciatura e comunicação. A tipicidade se justificou pelo fato de se constituir dos cursos mais antigos e tradicionais da

Instituição (Letras, Pedagogia, História e Matemática, Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo, Publicidade e Propaganda). Dos 300 professores que lecionam nestes cursos, para os quais foram enviados questionários, 129 participaram da pesquisa (43,0%).

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa constaram de um questionário e de um roteiro de entrevista semiestruturada.

O questionário correspondeu à primeira etapa da pesquisa, aplicado com o objetivo de levantar: a) variáveis demográficas e ocupacionais dos participantes da pesquisa e b) dados do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), elaborado por Mendes (2007) (APÊNDICE 1).

A parte fundamental do questionário ITRA está associada ao inventário de Mendes (2007), cuja escala já passou por processo de validação. Os estudos dessa autora se orientaram para o diagnóstico de indicadores críticos no trabalho, buscando traçar um perfil de alguns fatores que podem interferir no processo de adoecimento na atividade profissional, gerando dimensões de subjetivação⁴:

O inventário avalia algumas dimensões da inter-relação trabalho e processos de subjetivação: o próprio contexto do trabalho e os efeitos que ele pode exercer no modo do trabalhador vivenciá-lo e, conseqüentemente, sobre sua saúde. Assim, o ITRA tem por objetivo investigar o trabalho e os riscos de adoecimento por ele provocado em termos de representação do contexto do trabalho, exigências (físicas, cognitivas e afetivas), vivências e danos (MENDES; FERREIRA, 2007, p. 112).

O ITRA é composto por escalas interdependentes, que avaliam as dimensões da inter-relação trabalho e os riscos de adoecimento, traduzidas nas quatro escalas, a saber:

⁴ A primeira versão do instrumento foi construída e validada por Ferreira e Mendes (2003), em pesquisa nacional com 1.916 auditores fiscais da Previdência Social Brasileira, representando 50% da categoria. A terceira versão é a utilizada nesta pesquisa, validada em 2006 junto a 5.437 trabalhadores de empresas públicas federais do Distrito Federal.

- a) descrição do contexto de trabalho – compreende representações relativas à organização, às relações socioprofissionais e às condições do trabalho. Essa categoria é avaliada pela “Escala de Avaliação do Contexto do Trabalho” (CT).
- b) descrição das exigências – compreende representações relativas ao custo físico, cognitivo e afetivo do trabalho. Essa categoria é avaliada pela “Escala de Custo Humano no Trabalho (HT).
- c) descrição do sentido do trabalho – compreende representações relativas às vivências de prazer e sofrimento no trabalho. É avaliada pela “Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (PST).
- d) descrição dos efeitos do trabalho – compreende representações relativas às consequências em termos de danos físicos e psicossociais. É avaliada pela “Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho” (DRT) (APÊNDICE 1).

É importante ressaltar que as escalas c) e d) foram adaptadas para os fins deste estudo, por se entender ser mais fácil responder a itens (indicadores) que lhes correspondem mediante a utilização de uma escala de *Likert* de frequência ao invés de quantidade, conforme consta no inventário de Mendes (2007), que requer do respondente contar o número de vezes em que um evento ocorreu em determinado período de tempo.

A distribuição, aplicação e coleta dos questionários demandaram cinco semanas, de 28 de julho a 31 de agosto de 2009, entre 7 e 23 horas, sem interrupção. Foram aproveitados horários antes e depois de aulas, lanches em cantinas, almoços, jantares e, até visitas em fins de semana. O tempo médio gasto para as respostas foi de 12 minutos, quando aplicados pela autora.

O roteiro da entrevista encontra-se no Apêndice II. Gravadas e posteriormente transcritas, as entrevistas foram realizadas com 13 (treze) respondentes do questionário (10,07%), no período compreendido entre 13 e 24 de setembro de 2009, submetendo-se à apreciação deste grupo os principais resultados obtidos na etapa quantitativa da pesquisa, bem como aspectos caracterizadores da atividade docente e da precarização no trabalho. O procedimento buscou aprofundar a

percepção a respeito das condições de trabalho e das vivências de prazer e sofrimento decorrentes das atividades de docência. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um guia de assuntos, e o pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões, com a finalidade de obter maior informação sobre os temas desejados.

3.5 Tratamento dos dados

Realizou-se o tratamento dos dados quantitativos por meio das técnicas estatísticas univariada e bivariada. Foi apurada a distribuição de frequência do questionário em termos de estatística univariada, em consonância com as partes constituintes do instrumento de coleta de dados. Para esse tratamento, foram utilizadas medidas de posição amostral (média e mediana) e medidas de dispersão dos dados (intervalos P25 e 75).

Para a avaliação de diferenças entre as características demoGRAF.-ocupacionais e as variáveis de fatores de vivência de prazer e sofrimento no trabalho dos docentes pesquisados, foram utilizados testes não paramétricos, pois a suposição de normalidade para essas variáveis foi violada. Para a variável *sexo*, que possui somente duas categorias, foi adotado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney*, para a comparação dos valores centrais entre as categorias. Já para as outras variáveis – *regime de trabalho, faixa etária, estado civil, escolaridade e tempo de magistério na instituição* –, que possuem três categorias, foi adotado o teste não paramétrico de *Kruskall-Wallis*, que permite a comparação múltipla de K tratamentos ou categorias. No teste de *Kruskall-Wallis*, a hipótese nula é a de que não há diferença entre as medianas das categorias e a hipótese alternativa é a de haver pelo menos uma diferença significativa entre as categorias ou tratamentos estudados.

Para verificar a magnitude e a direção da associação entre os fatores do contexto de trabalho e os fatores de vivência de prazer e sofrimento (que estão em uma escala ordinal), foi utilizada a correlação de *Spearman*. Tal medida foi empregada também

para os fatores de vivência de prazer e sofrimento e os fatores de efeitos do trabalho.

Quanto à avaliação de diferença entre os escores referentes aos fatores do contexto de trabalho (organização do trabalho, relações socioprofissionais e condições de trabalho) e efeitos do trabalho (danos físicos, danos psicológicos e danos sociais), foi utilizado o teste não paramétrico de *Friedman*. Este teste é indicado quando mais de duas situações em um mesmo indivíduo são comparadas. Teve por objetivo verificar se algum dos escores medidos exercia maior impacto nos docentes.

A estatística bivariada foi utilizada para correlacionar variáveis demoGRAF.-ocupacionais e de contexto de trabalho com as variáveis designadoras de prazer e sofrimento no trabalho. Medidas não paramétricas (*Friedman*, *Kruskall-Wallis*, *Mann-Whitney* e correlação de *Spearman*) foram empregadas na análise, uma vez que os dados não registraram uma distribuição normal.

Os dados da pesquisa foram tratados na versão 15.0 do *Statistic Package for the Social Sciences* (SPSS). Em todas as medidas estatísticas utilizadas foram considerados níveis de significância de $p < 0,01$ e $p < 0,05$, representando percentuais de confiança de 99,0% e 95,0%, respectivamente.

Para a avaliação e tratamento dos dados coletados por meio das entrevistas, optou-se pela análise de conteúdo, que, para Quivy e Campenhoudt (1998), incide tanto sobre obras literárias quanto artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas.

Essa análise de conteúdo implica considerar uma série de parâmetros para permitir melhor avaliação por parte do investigador: escolha dos termos utilizados pelo entrevistado, sua frequência, seu modo de disposição, forma como constrói seu discurso e modo como o desenvolve. Esse conjunto fornece as bases pelas quais o investigador busca construir um conhecimento subjetivo, como parte fundamental de avaliação de suas vivências de prazer e sofrimento.

Na literatura de metodologia, Bardin (1977) se destaca em relação às três grandes categorias de métodos em análise de conteúdo, separando-as em: análise temática, análise formal e análise estrutural. Para a autora, análise temática é aquela que tenta revelar as representações sociais ou as avaliações dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso, por exemplo, a frequência dos temas evocados e a avaliação dos juízos formulados pelo locutor. A análise formal tende nomeadamente sobre as formas e o encadeamento do discurso, por exemplo, a forma de comunicação, vocabulário, tamanho de frases e hesitações do locutor. A análise estrutural busca revelar aspectos implícitos na mensagem. Neste estudo, optou-se pela análise temática.

No tratamento de dados, todos os métodos de análise de conteúdo são adequados ao estudo do não dito, ou seja, do implícito, pois obrigam o investigador a manter distância em relação a interpretações espontâneas e, principalmente, em relação às suas próprias. Como a comunicação é reproduzida em suporte material, por meio da análise de documentos escritos, permite um controle posterior do trabalho de investigação. Essas são vantagens na utilização da análise de conteúdo como método de tratamento de dados (QUIVY; CAMPANHOUDT, 1998).

Segundo Bauer (2000), os procedimentos da análise de conteúdo reconstróem representações em duas dimensões principais:

- a sintática, com foco nos signos e suas interrelações, nos meios de expressão e de influência, ou seja, como algo é dito ou escrito. A frequência das palavras e sua ordenação, o vocabulário, os tipos de palavras, as características gramaticais e estilísticas são vistas como indicativas de prováveis fontes e tipos de entrevistados, bem como da probabilidade de influência sobre certa audiência ou de identificar um autor e;
- a semântica, com centralidade nas relações entre signos e seu significado de senso-comum, se interessa pelo que é dito em um texto, os temas e valorações. Além disso, analisa a frequência com que palavras em sentenças ou parágrafos semelhantes são tomadas para indicar significados associativos.

No caso desta pesquisa, as duas categorias foram utilizadas.

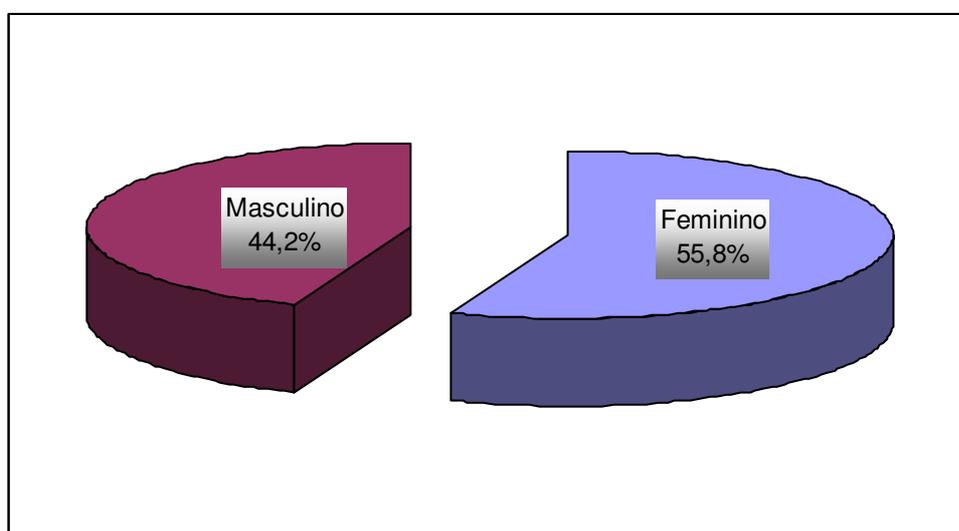
As entrevistas foram transcritas de forma fidedigna, registrando tratamento qualitativo de análise das respostas obtidas, não tendo sido utilizado qualquer procedimento estatístico. Na análise, fatores comuns foram comparados para verificar a existência de dados que comprovassem maior incidência de vivência de prazer ou sofrimento na docência acadêmica da IES pesquisada.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo compõe-se de duas seções. Na primeira, descrevem-se os resultados a partir da distribuição de frequências. Na segunda, são apresentadas e discutidas, mediante a utilização de procedimentos estatísticos bivariados, as associações das variáveis da pesquisa: dados demográficos e ocupacionais, e fatores de prazer e sofrimento no trabalho.

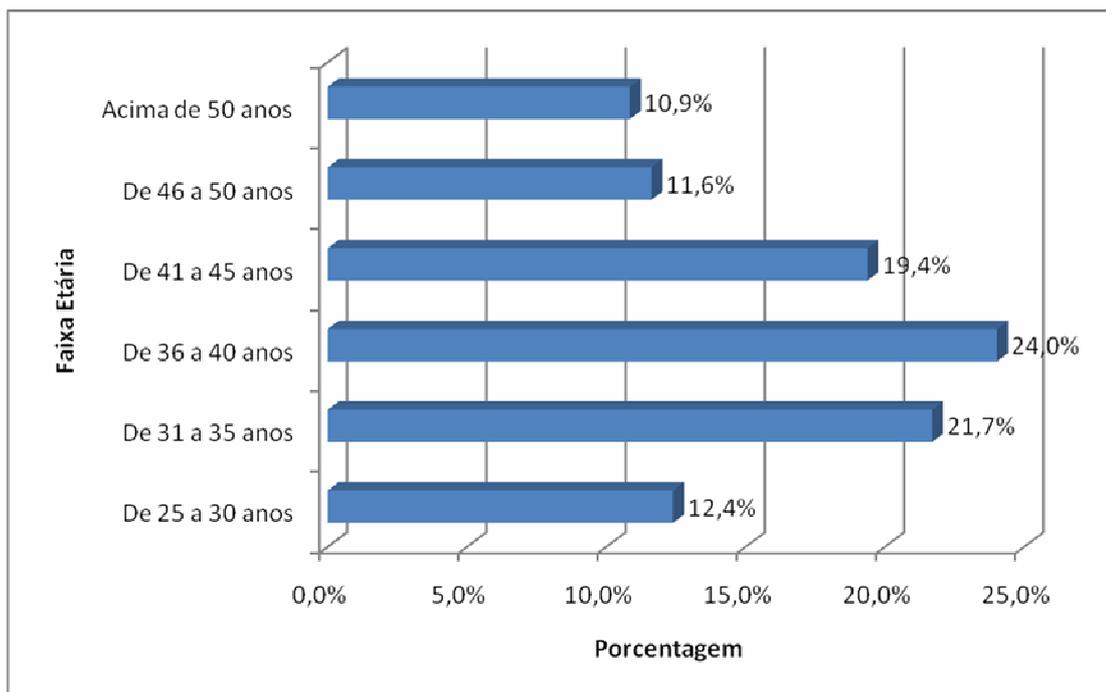
4.1 Descrição das variáveis demográficas e ocupacionais

Integra esta pesquisa uma amostra de 129 docentes de uma Instituição de Ensino Superior privada composta por 72 pessoas do sexo feminino (55,8%) e 57 do sexo masculino (44,2%). O GRAF. 1 ilustra essa distribuição.



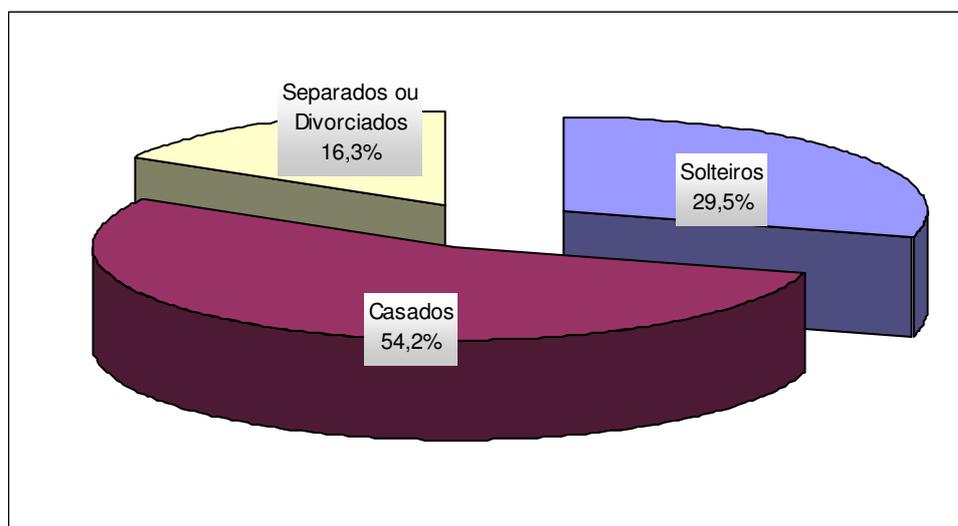
GRAF. 1 – Distribuição da amostra, segundo o sexo
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Percebe-se pelo GRAF. 2 que a maior parte dos docentes na IES pesquisada (58,1%) encontra-se na faixa etária de 25 a 40 anos, sendo que deste percentual 34,1% são mais jovens (de 25 a 35 anos). Um pouco mais que 40,0% encontram-se na faixa acima de 41 anos.



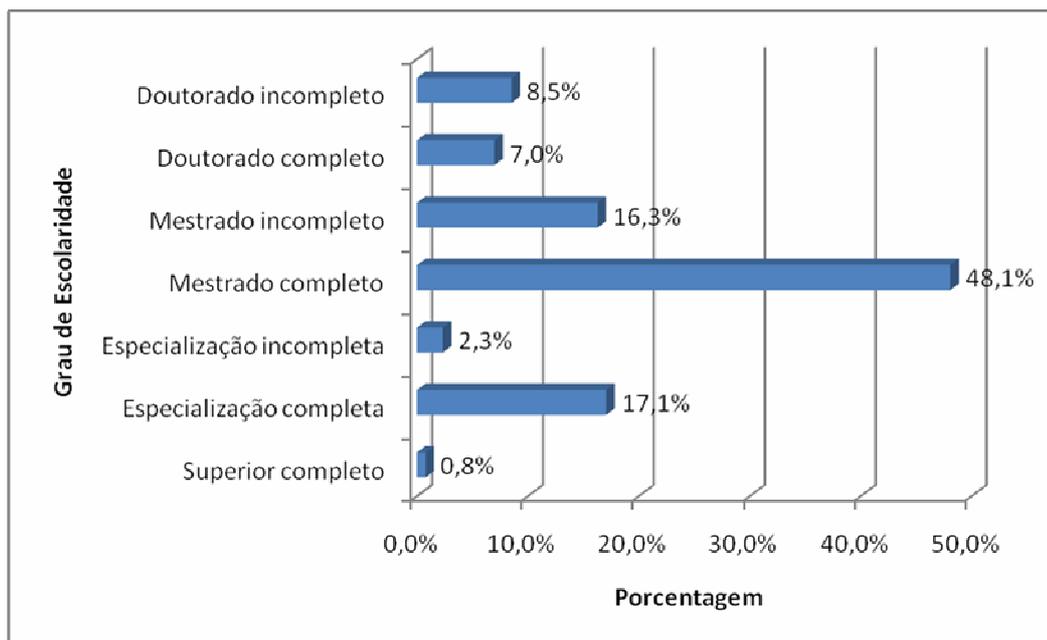
GRAF. 2 – Distribuição da amostra, segundo a faixa etária
 Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Em relação ao estado civil, 54,2% dos docentes pesquisados são casados; 29,5% são solteiros; e 16,3% são divorciados ou separados (GRÁF. 3).



GRAF. 3 – Distribuição da amostra, segundo o estado civil
 Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

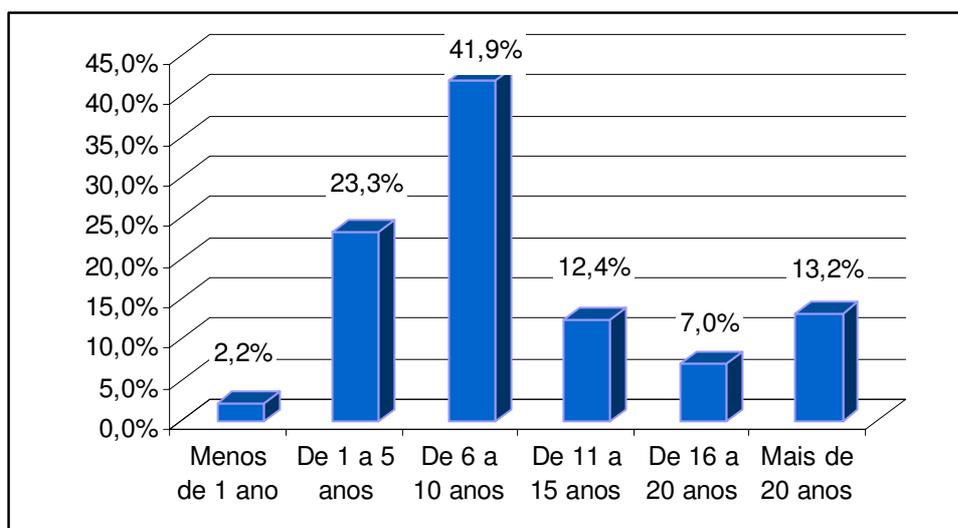
No que se refere ao grau de escolaridade dos respondentes, o maior percentual (64,4%) possui mestrado completo ou em curso; 15,5% são docentes doutores ou doutorandos; e 19,4% representam os docentes com especialização completa ou incompleta (GRÁF. 4).



GRAF. 4 – Distribuição da amostra, segundo o grau de escolaridade
 Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

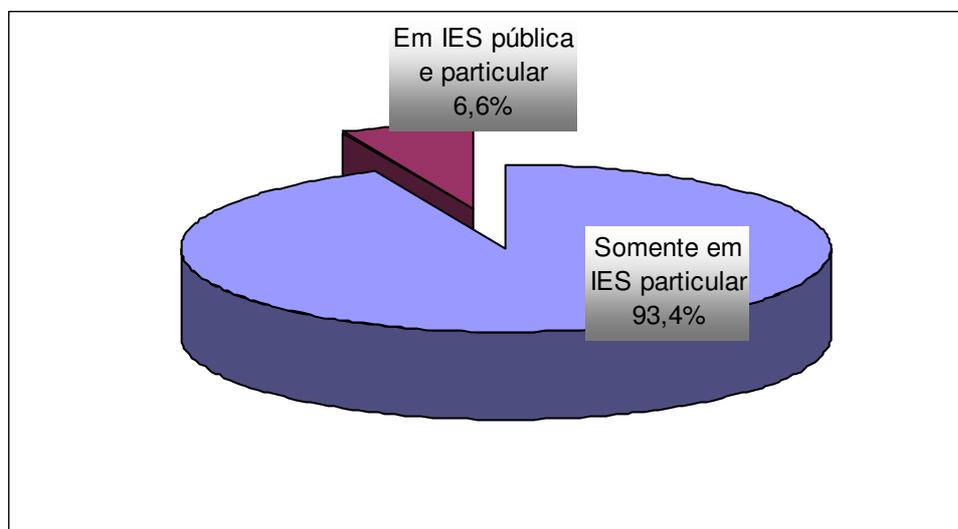
O fato de a grande maioria da amostra se constituir de mestres e doutores faz remeter a Vasconcelos (1998) quando este autor afirma que um profissional com a formação adequada ao correto exercício da função docente é aquele que consegue reunir as facetas da competência profissional de um educador.

Em relação ao tempo de atuação no magistério, pode-se dizer que 74,5% lecionam há mais de seis anos; e 25,5 % atuam de 1 a 5 anos (GRÁF. 5).



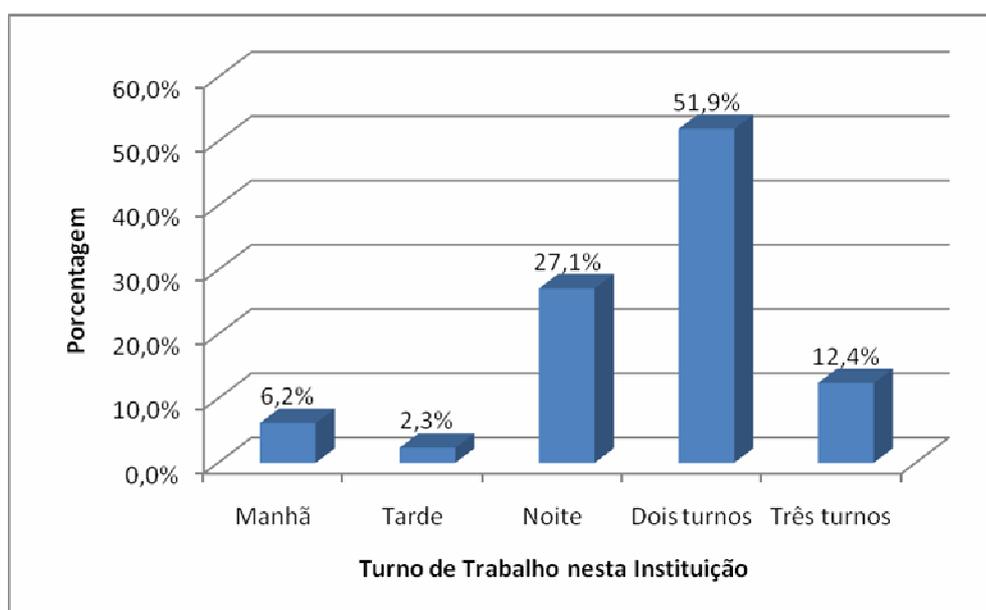
GRAF. 5 – Distribuição de amostra, segundo o tempo de atuação no magistério em anos
 Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados apontaram que a maior parte dos docentes amostrados (93,4%) trabalha somente em Instituição de Ensino Superior particular; e 6,6% trabalham tanto em instituição pública quanto em particular (GRÁF. 6).



GRAF. 6 – Realização de atividade profissional relacionada à educação
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

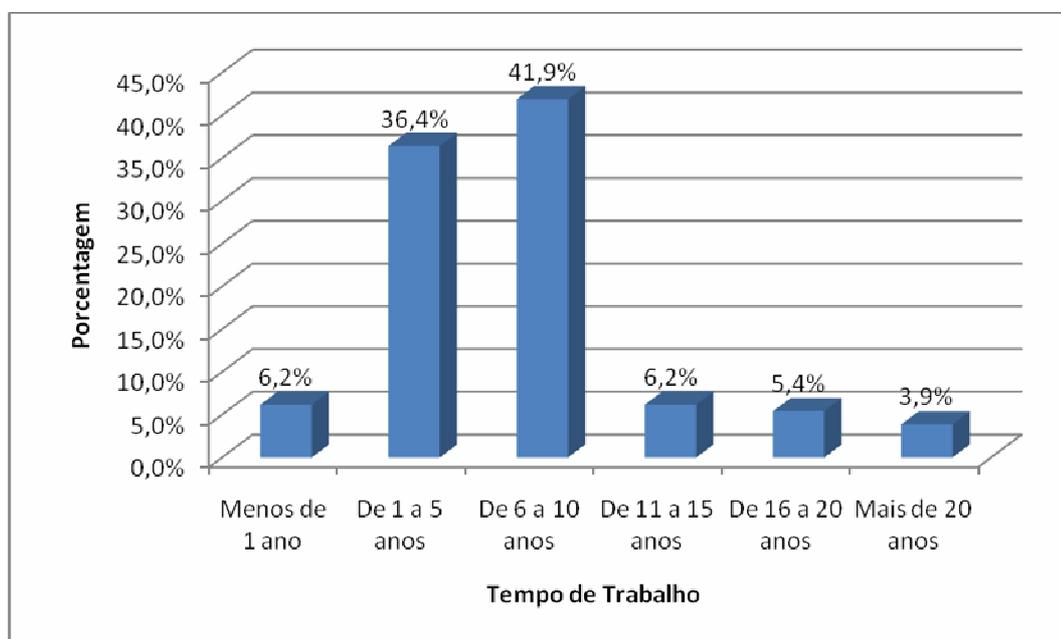
Quanto ao turno de trabalho nesta Instituição, a maior concentração (64,3%) trabalha de dois turnos a três, registrando a realidade de maior dedicação ao trabalho apenas à atividade docente (GRÁF. 7).



GRAF. 7 – Distribuição da amostra, segundo o turno de trabalho na IES
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

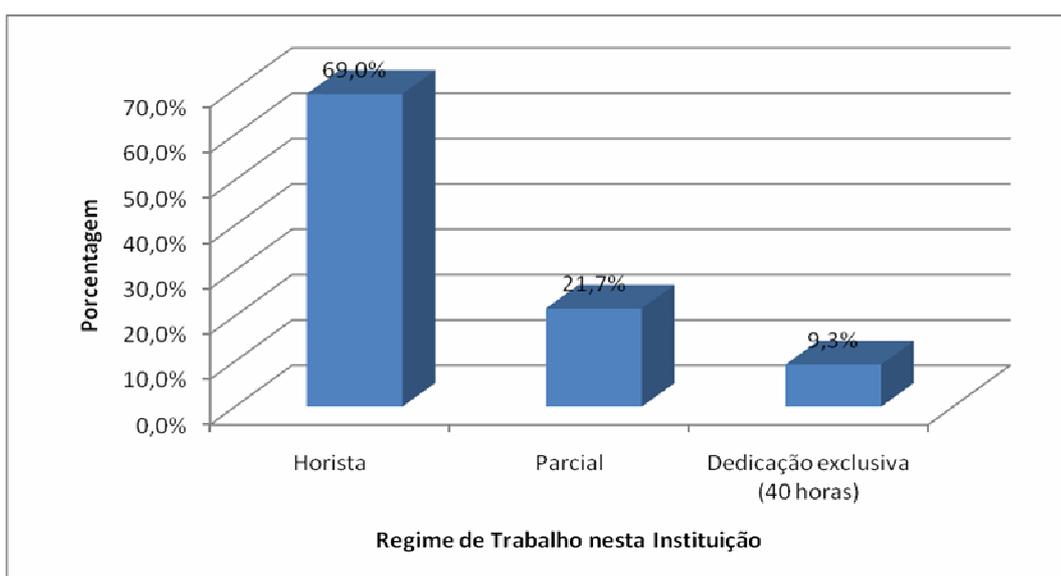
Em relação ao tempo de trabalho na Instituição de Ensino Superior pesquisada, os

resultados do GRAF. 8 evidenciam que 57,4% dos docentes atuam há mais de seis anos, sugerindo uma possível aderência aos valores educacionais da IES.



GRAF. 8 – Distribuição da amostra, por tempo de trabalho na IES pesquisada, em anos
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

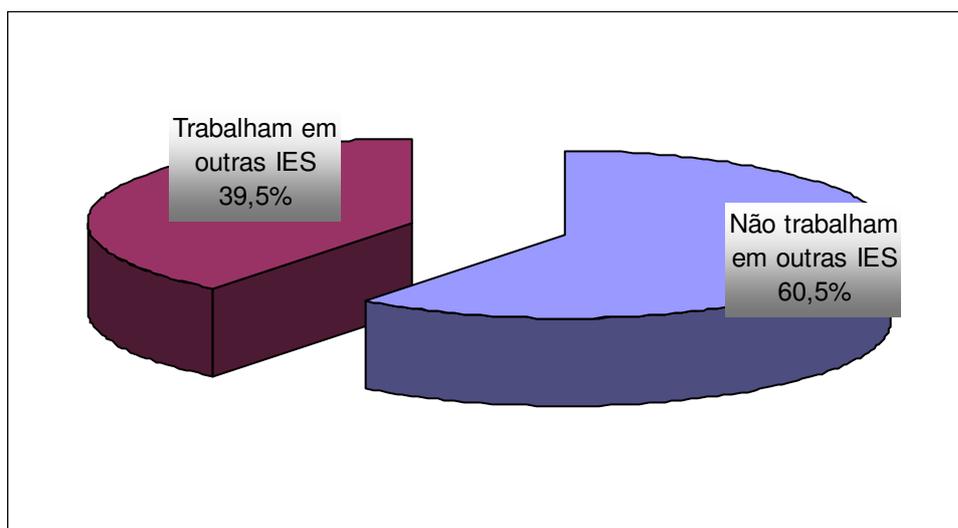
De acordo com o GRAF. 9, a maioria dos docentes da Instituição trabalha como horista, totalizando um percentual de 69,0%; 21,7% trabalham em regime parcial; e 9,3% em dedicação exclusiva (40 horas).



GRAF. 9 – Distribuição da amostra, segundo o regime de trabalho
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

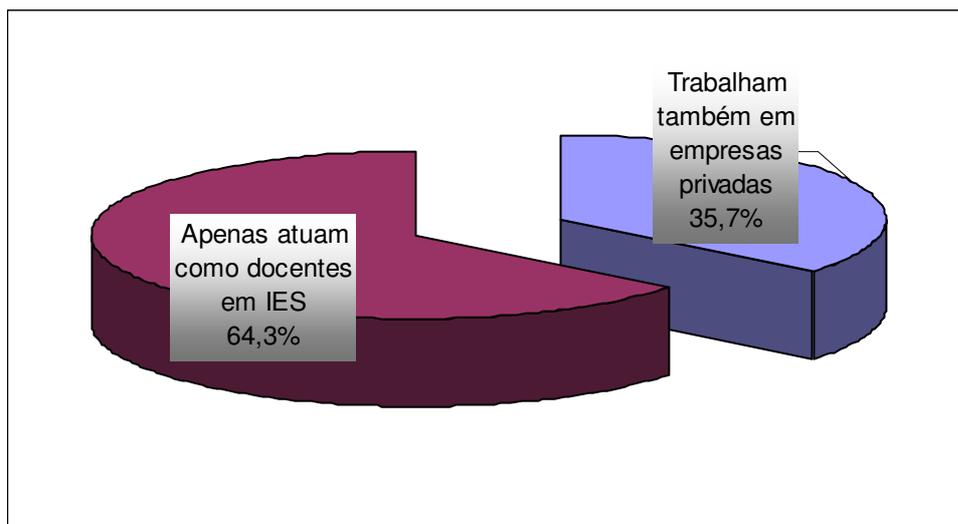
A realidade constatada no GRAF. 9 pode indicar que os horistas representam o maior percentual do quadro laboral, devido à impossibilidade de compatibilização de cursos e horários. Além disso, conforme se observa em resultados mais adiante, muitos professores atuam em outras faculdades e/ou empresas privadas.

Os resultados apontaram que a maior parte dos docentes amostrados (60,5%) não trabalha em outras instituições de ensino; e 39,5% o fazem (GRAF. 10).



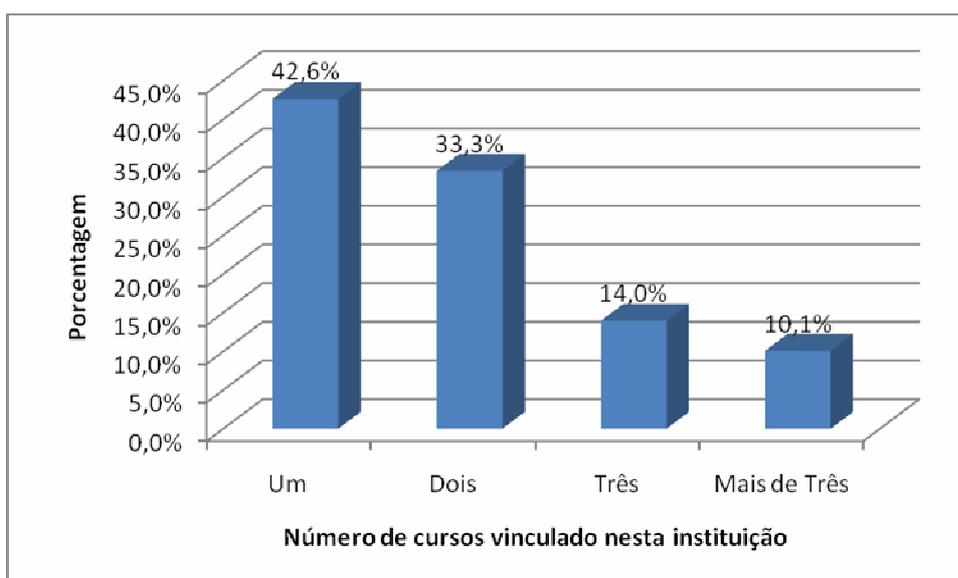
GRAF. 10 – Distribuição da amostra, segundo o trabalho em outras instituições
Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Alguns professores atuam na iniciativa privada além de serem professores. Neste estudo, os resultados apontaram que a maior parte dos docentes amostrados (64,3%) não trabalha em nenhuma empresa; e 35,7% revelaram ser essa sua segunda atividade cotidiana (GRAF. 11).



GRAF. 11 – Distribuição da amostra, segundo o trabalho em alguma empresa
 Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Em relação à quantidade de cursos a que o docente está vinculado na IES pesquisada, a maior concentração está vinculada a um só curso (42,6%); e 33,3% a dois cursos; 14,0% a três; e 10,1% a mais de três cursos (GRÁF. 12). Embora a maior representatividade seja para o vínculo em apenas um curso, é importante observar que 57,4% dos docentes pesquisados possuem vínculo em dois cursos ou mais. Isso pode sugerir uma tendência da IES ao recrutamento interno e a uma valorização do capital intelectual de seu quadro.



GRAF. 12 – Distribuição da amostra, segundo os cursos aos quais o docente está vinculado na IES
 Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Em síntese, considerando a representatividade da amostra pesquisada, pode-se deduzir, em termos demográfico-ocupacionais, que a maior parte dos docentes é do

sexo feminino, encontra-se na faixa etária de 25 a 40 anos, é casada, possui mestrado completo ou em curso, possui mais de seis anos de experiência no exercício da profissão, trabalha apenas em IES particulares, possui maior dedicação de trabalho apenas à atividade docente e registra maior aderência aos valores educacionais da IES pesquisada, pois nela atua há mais de seis anos como horista, vinculando-se a dois cursos ou mais.

4.2 Descrição das características do inventário sobre trabalho e riscos de adoecimento

A seguir, são apresentados os dados que caracterizam o Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA) de docentes que atuam na Instituição de Ensino mineira objeto de análise: Escala de Avaliação do Contexto do Trabalho (EACT), Escala de Custo Humano do Trabalho (ECHT), Escala de Indicadores de Prazer-Sofrimento no Trabalho (EIPST) e Escala de Avaliação dos Danos Relacionados ao Trabalho (EADRT).

4.2.1 Fatores do contexto do trabalho

A seção 2.1 do questionário, primeira escala do ITRA, a EACT, é composta por três fatores: organização do trabalho (itens 1 a 11), relações socioprofissionais (itens 12 a 21) e condições de trabalho (itens 22 a 31). Esta escala é de 5 pontos, em que 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Frequentemente, 5 = Sempre. Segundo Mendes (2007), o parâmetro abaixo deve ser considerado na análise dos escores médios que se aplicarem ao contexto do trabalho:

Acima de 3,70	=	avaliação mais negativa, grave.
Entre 2,30 e 3,69	=	avaliação mais moderada, crítica.
Abaixo de 2,29	=	avaliação mais positiva, satisfatória.

Para a síntese das informações pertinentes ao contexto do trabalho, foram utilizadas

a média e a mediana como medidas de tendência central, os intervalos interquartil (P25 e P75) como medidas de dispersão e o teste de Friedman como medida de diferenças ante os escores obtidos. Tais procedimentos foram aplicados a todos os resultados que acompanham esta subseção e as demais da seção **4.2**.

Em outras palavras, foi previamente estipulada a divisão em quatro canais percentílicos com os valores de corte relativos a p25, p50 e p75. Este procedimento estatístico não-paramétrico resiste a violações dos pressupostos de normalidade das distribuições e corrige para a utilização de intervalos desiguais de recolha de dados. Segundo Landis e Koch (1977), um valor de $K > 0.75$ indica estabilidade excelente, K entre 0,40 e 0,75 estabilidade moderada a boa, e valores abaixo de 0.40 demonstram estabilidade baixa. Por isso, como tendência central, decidiu-se pelos escores médios.

A TAB. 1 demonstra que os fatores de contexto do trabalho avaliados apontam uma situação **crítica**, uma vez que os escores médios ficaram entre 2,30 e 3,69, com destaque para o fator associado à organização do trabalho (3,31).

TAB. 1 – Caracterização da amostra total segundo o fator do contexto do trabalho

Contexto do trabalho	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Organização do trabalho	3.31	2.91	3.36	3.70
Relações socioprofissionais	2.92	2.48	2.90	3.40
Condições de trabalho	2.69	2.20	2.60	3.10

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

O uso do teste de Friedman confirma que o fator *organização do trabalho*, comparado aos demais, é o que mais impacta os professores respondentes, com um valor de $p < 0,01$ (TAB. 2).

TAB. 2 – Avaliação dos escores referentes aos fatores do contexto do trabalho na amostra total

Contexto do trabalho	Resultados		
	Escore	P-valor	Conclusão
Organização do trabalho (OT)	3.36	0.000**	OT > RSP > CT
Relações socioprofissionais (RSP)	2.90		
Condições de trabalho (CT)	2.60		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de Friedman

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%).

A conclusão obtida da TAB. 2 é que *organização do trabalho* é mais significativo (3,36) e causa mais insatisfação para os docentes pesquisados que *relações socioprofissionais* (2,90), que, por sua vez, precede em importância *condições de trabalho* (2,60).

No que diz respeito aos indicadores de *organização do trabalho*, constatou-se uma situação de **crítica a grave** dos informantes, uma vez todos os indicadores superaram o valor médio de 2,30 (TAB. 3A).

TAB. 3A – Distribuição dos indicadores pertinentes à organização do trabalho

Indicador	Medidas Descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Existe forte cobrança por resultados.	3.81	3.00	4.00	5.00
O ritmo do trabalho é excessivo.	3.80	3.00	4.00	4.00
As tarefas são cumpridas com pressão de prazos.	3.80	3.00	4.00	4.50
Existe fiscalização do desempenho.	3.67	3.00	4.00	4.00
As normas para execução das tarefas são rígidas.	3.52	3.00	4.00	4.00
Existe divisão entre quem planeja e quem executa.	3.21	3.00	3.00	4.00
O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas.	3.17	2.00	3.00	4.00
As tarefas são repetitivas.	2.94	2.00	3.00	4.00
Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho.	2.93	2.00	3.00	4.00
Os resultados esperados estão fora da realidade.	2.81	2.00	3.00	3.00
As tarefas executadas sofrem descontinuidade.	2.76	2.00	3.00	3.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 3A evidenciam que os indicadores mais graves associados a *organização do trabalho* se relacionam à forte cobrança por resultados (3,81) e ao ritmo excessivo de trabalho, com pressão de prazos (3,80). Os mais críticos

relacionam-se à fiscalização de desempenho (3,67) e à rigidez de normas para a execução das tarefas (3,52).

Os depoimentos das entrevistas revelaram:

As cobranças são feitas, mas condições não são dadas para isso. Então, é só cobrança. Você não tem a mínima condição para isso, você não tem tempo disponível, você não tem ajuda financeira, você não tem nada que te ajuda no processo. Então fica na cobrança.

O intenso controle sobre o trabalho docente e as mudanças das práticas impostas pela IES geram atendimento por parte dos docentes, pela pressão exercida e pelo medo do desligamento e desemprego.

É praticamente impossível aliar os resultados esperados da IES, pois estão fora da realidade. Os docentes passam muito mais tempo corrigindo trabalhos e provas e dando aulas do que efetivamente fazendo ciência, elaborando artigos, fazendo pesquisas e extensão. Não há condição temporal para isso. A vida real e a própria estrutura da educação não permitem.

Docentes devem cumprir exigências descabidas. Mal se cumpre uma e já aparece outra, e mais outras. A sensação é de que não vai ser possível cumprir todas, e não há a quem recorrer, o que fazer, como fazer. Não existe aparato disponível em que se possam buscar os recursos para atenuar o estresse provocado. Docentes devem enfrentar não apenas a responsabilidade de cumprir conteúdos, ser bons profissionais, mas também o desafio da falta de um espaço onde poderia buscar recursos e ajudas para auxiliá-los nesses momentos.

Percebe-se pelos resultados que a organização do trabalho na IES está deficiente. Se existe uma cobrança muito grande por resultados, o que vem ocorrendo ultimamente na Instituição, e o ritmo de trabalho é pesado, isso vai impactar de forma negativa a vida e também a saúde dos professores. Os docentes têm tentado se adequar na medida do possível sem perder sua filosofia do aspecto educacional, e buscam sublimar, acreditando no sistema de ensino.

A forte cobrança por resultados (média de 3,81 = grave) confirma dizeres de Dejours (1994) de que, muitas vezes, não é possível alcançar equilíbrio entre as exigências da organização do trabalho e as necessidades tanto fisiológicas quanto psicológicas do trabalhador. Desse conflito emerge um sofrimento, que pode ser elaborado ou não, e apresentar repercussões mais ou menos acentuadas sobre a saúde do trabalhador.

Na visão de Sampaio e Marin (2004), problemas ligados à precarização do trabalho

docente não são recentes no Brasil, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos professores, as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino.

Além disso, conforme salienta Martins (2007), o ritmo excessivo de trabalho, a ausência de pausas e a exigência de produção podem contribuir para o processo de adoecimento do trabalhador.

A fiscalização de desempenho gerou média crítica de 3,67. As mudanças atuais no mundo do trabalho provocam significativo impacto na vida de indivíduos, que são obrigados a conviver com lógicas de mercado extremamente mutantes, criando situação de constante instabilidade e de ameaça, a qual é vivenciada como um mal inevitável dos tempos modernos (DEJOURS, 1999).

No que diz respeito aos indicadores socioprofissionais, constatou-se uma **situação crítica** dos informantes, uma vez que todos os escores obtidos exibiram valores médios entre 2,30 e 3,69 (TAB. 3B)

TAB. 3B – Distribuição dos indicadores pertinentes a relações socioprofissionais

Indicador	Medidas Descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Existem disputas profissionais no local de trabalho.	3.40	3.00	3.00	4.00
A comunicação entre funcionários é insatisfatória.	3.13	2.00	3.00	4.00
Falta integração no ambiente de trabalho.	3.11	2.00	3.00	4.00
Os funcionários são excluídos das decisões.	3.04	2.00	3.00	4.00
Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados.	2.98	2.00	3.00	4.00
Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional.	2.95	2.00	3.00	4.00
As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso.	2.74	2.00	3.00	3.00
A autonomia é inexistente.	2.73	2.00	3.00	3.00
As tarefas não são claramente definidas.	2.73	2.00	3.00	3.00
A distribuição das tarefas é injusta.	2.49	2.00	2.00	3.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 3B evidenciam que os indicadores mais críticos associados às *relações socioprofissionais* relacionam-se a disputas profissionais no local de trabalho (3,40), comunicação deficiente entre colegas (3,13), ausência de integração no ambiente de trabalho (3,11) e exclusão das decisões (3,04).

O conteúdo de alguns depoimentos confirma esses resultados:

O processo da disputa está mais evidenciado agora. O medo de perder o emprego tem levado as pessoas a comportamentos nada profissionais. Furar o olho do outro e fazer críticas são bons exemplos disso.

Eu acho que a disputa é real. Inclusive pessoas mais próximas que disputam com você articulam e se utilizam de estratégias que eu não diria ilícitas, mas pouco transparentes.

Eu fico longe de qualquer integração. Quando chego à faculdade, é a conta de assinar o ponto e ir pra sala de aula. Acho que é a melhor coisa que faço. Não me envolvo e não sofro com isso.

A IES sempre teve o discurso de que a casa é acolhedora e que o corpo docente é uma família. Mas isso pertence ao passado. Existiu em outros tempos e noutras gestões. Na Instituição de hoje, não existe espaço para verbalização. Se você expõe suas idéias, sofre perseguição. Por isso, a liberdade de expressão é inexistente. É só estampa.

La Boétie (1999) vê o comportamento da disputa como um processo de servidão voluntária, no qual as pessoas tentam administrar seus sentimentos em benefício do poder ou de alguma vantagem.

Segundo Lima *et al.* (2007), as vivências de sofrimento se relacionam, em geral, à rigidez da hierarquia, expressa pela falta de comunicação entre os funcionários e os superiores. Embora se refira a vivências positivas, os resultados indicam que isso está próximo de sofrimento.

Como afirma Mendes (2007), para transformar um trabalho que faz sofrer em um trabalho prazeroso é necessário que a organização do trabalho propicie maior liberdade ao trabalhador para rearranjar seu modo operatório e usar sua inteligência prática, engajar-se no coletivo, identificando ações capazes de promover vivências de prazer.

Uma parte dos resultados registrou falta de integração entre os docentes. Na perspectiva de Dejours (1992), o mundo do trabalho sofre de patologia da solidão. O sofrimento começa quando a relação homem–organização do trabalho fica bloqueada, quando o trabalhador usa o máximo de suas faculdades intelectuais, psicoafetivas, de aprendizagem e de adaptação, e não percebe reciprocidade por parte de seus colegas e superiores.

Para Mendes e Morrone (2002), o trabalho não consegue, necessariamente, ser fonte de prazer. Muitas vezes, torna-se algo penoso e doloroso, causando

sofrimento para os trabalhadores. Tal sofrimento procede das condições de trabalho, de sua organização e das relações socioprofissionais que restringem a plena realização do homem, a sua liberdade – expressão da subjetividade e identidade.

No que diz respeito aos indicadores relativos às *condições de trabalho*, constatou-se uma **situação crítica** dos informantes, uma vez que quase todos os indicadores expressaram valores médios entre 2,30 e 3,69, com exceção de um indicador, que revelou uma situação satisfatória, com escore médio abaixo de 2,29 (TAB. 3C).

TAB. 3C – Distribuição dos indicadores pertinentes a condições de trabalho

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas.	3.02	2.00	3.00	4.00
O material de consumo é insuficiente.	3.02	2.00	3.00	4.00
Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários.	2.96	2.00	3.00	4.00
Existe muito barulho no ambiente de trabalho.	2.90	2.00	3.00	3.00
As condições de trabalho são precárias.	2.88	2.00	3.00	4.00
O ambiente físico é desconfortável.	2.57	2.00	3.00	3.00
O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado.	2.56	2.00	<u>2.00</u>	3.00
O posto/estação de trabalho é inadequado para a realização das tarefas.	2.55	2.00	<u>2.00</u>	3.00
O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado.	2.43	2.00	<u>2.00</u>	3.00
As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas.	1.99	1.00	<u>2.00</u>	2.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 3C evidenciam que os indicadores mais críticos associados às condições do trabalho relacionam-se à insuficiência dos instrumentos de trabalho e material de consumo (3,02) e à precariedade dos equipamentos necessários para a realização das tarefas (2,96). Pode também ser observado na TAB. que as condições de trabalho não oferecem riscos à segurança das pessoas (1,99). Isso talvez se deva ao fato de o questionário de Mendes (2007) ter sido aplicado, originalmente, a trabalhadores da área da saúde, não se aplicando a professores e a ambientes universitários.

Os depoimentos dos entrevistados registraram que os recursos são restritos para atender à demanda. Sempre solicitaram melhoria das condições de laboratório e conseguiram quase nada. Assim, docentes devem criar alternativas, e isso é percebido como desagradável, já que a programação efetuada não pode ser

cumprida da forma desejada. Por exemplo, às vezes, um equipamento simples, como um retroprojetor, considerado pelos alunos objeto extremamente ultrapassado, não está disponível ou em condições de operação. Isso acaba afetando muito o desempenho docente. Conforme opinado:

A infraestrutura não existe. No campus que eu trabalho a situação é crítica. Eu tive que comprar equipamento próprio e levo todo dia comigo. Foi a forma que encontrei para não passar raiva. Além disso, as salas são muito barulhentas.

Seria até mesmo a questão de espaço físico, por ser uma disciplina prática, como agora, em que tenho uma turma com quase quarenta alunos e a minha sala não cabe a turma. Há falta de recursos mínimos, como mobiliário adequado, projetor multimídia, impressão de material didático e de avaliação etc. etc.

A divisão social e a técnica do trabalho possuem sua caracterização, nas palavras de Dejours (1992), de que o trabalho taylorizado engendra mais divisões entre indivíduos do que pontos de união. Mesmo se eles partilham coletivamente a vivência do local de trabalho, o barulho, a cadência e a disciplina, o fato é que, pela própria estrutura dessa organização do trabalho, os operários são confrontados um por um, individualmente e na solidão, às violências da produtividade. Esse é o paradoxo do sistema que dilui as diferenças e cria o anonimato e o intercâmbio, enquanto individualiza os homens quanto ao sofrimento.

Rodrigues e Gasparini (1992) afirmam que a organização do trabalho é causa de fragilização somática, na medida em que bloqueia os esforços do trabalhador para adequar o modo operatório às necessidades de sua estrutura mental. O conflito entre a economia psicossomática e a organização do trabalho potencializa os efeitos patogênicos das más condições físicas, químicas e biológicas do trabalho. Dessa forma, o sofrimento é considerado um fenômeno tipicamente relacional entre o indivíduo e as demandas do seu ambiente, refletindo um conjunto de reações e de respostas do organismo. Por isso, conforme Mendes (2006), os trabalhadores tendem a desencadear estratégias defensivas, a fim de protegerem-se dos conflitos causadores de sofrimento.

Problemas ligados à precarização do trabalho docente não são recentes no Brasil, mas constantes e crescentes, e cercam as condições de formação e de trabalho dos

professores, bem como as condições materiais de sustentação do atendimento escolar e da organização do ensino. Quando se analisa a precarização do trabalho dos professores com relação às condições de trabalho, podem ser percebidas algumas inadequações, como carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e razão entre professor/alunos (SAMPAIO; MARIN, 2004).

4.2.2 Fatores de custo humano do trabalho

A segunda escala do ITRA, a ECHT, é composta por três fatores: custo afetivo (itens 1 a 12), custo cognitivo (13 a 22) e custo físico (itens 23 a 32). Esta escala é de 5 pontos, em que 1 = Nunca, 2 = Pouco exigido, 3 = Mais ou menos exigido, 4 = Bastante exigido e 5 = Totalmente exigido. Segundo Mendes (2007), consideram-se como escores para as exigências decorrentes do contexto de trabalho:

- Acima de 3,70 = avaliação mais negativa, grave
- Entre 2,30 e 3,69 = avaliação mais moderada, crítico.
- Abaixo de 2,29 = avaliação mais positiva, satisfatório.

No que diz respeito aos custos do trabalho, constatou-se uma situação de **gravidade no fator custo cognitivo**, uma vez que o escore obtido apresentou uma média maior que 3,70 (TAB. 4). Para o **fator custo afetivo, constatou-se uma situação crítica**, uma vez que o escore obtido apresentou uma média entre 2,30 e 3,69, ficando o custo físico apontado como satisfatório (2,19).

TAB. 4 – Caracterização da amostra total, segundo o fator custo humano do trabalho

Custo humano do Trabalho	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Custo cognitivo	3.76	3.40	3.80	4.30
Custo afetivo	2.69	2.00	2.50	3.25
Custo físico	2.19	1.53	2.00	2.70

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os depoimentos dos docentes entrevistados ilustram essa realidade indicada na TAB. 4 com relação ao alto custo cognitivo (3,76) quando comparado ao afetivo (2,69) e ao custo físico (2,19).

Professores lidam com problemas o tempo todo. Isso é inerente à prática profissional. Mas, atualmente, os problemas cresceram e tomaram dimensões maiores, em virtude da realidade atual da IES, da relação domínio e dominado, problemas esses que se encontram fora de controle.

É o controle, o relacionamento, o clima organizacional, o índice de fofoca altíssimo, e as pessoas realmente não comungarem de uma filosofia educacional, trabalhando de forma mercadológica.

Como Ferreira e Mendes (2001) observam, a discrepância entre tarefa prescrita e atividade real traz consequências para a organização do trabalho em termos da natureza da tarefa em si e das relações socioprofissionais. Esse custo psíquico faz com que o sujeito se coloque em estado de esforço permanente para dar conta da realidade, muitas vezes, incompatível com seus investimentos psicológicos e seus limites pessoais, gerando sofrimento.

Em análise comparativa, verificou-se a existência de diferenças significativas quanto ao fator custo humano do trabalho, pois o teste de Friedman apresentou um valor-p <0,01. O fator custo cognitivo (CC) foi o mais expressivo, comparado aos demais fatores (TAB. 5).

TAB. 5 – Avaliação dos escores referentes ao custo humano do trabalho na amostra total

Custo humano do trabalho	Resultados		
	Escore	P-valor	Conclusão
Custo cognitivo (CC)	3.80		
Custo afetivo (CA)	2.50	0.000**	CC > CA > CF
Custo físico (CF)	2.00		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Friedman*

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

A TAB. 6A apresenta os indicadores relativos ao custo cognitivo dos docentes em sua atividade. Em uma avaliação global, conforme mostra a tabela, verificou-se que todas as questões relacionadas ao custo cognitivo dos docentes pesquisados apresentam **equilíbrio entre resultados graves e críticos**, pois os escores médios obtidos variaram de 2,50 a 4,22.

TAB. 6A – Distribuição dos indicadores pertinentes ao custo cognitivo

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Ter desafios intelectuais.	4.22	4.00	4.00	5.00
Fazer esforço mental.	4.19	4.00	4.00	5.00
Ter concentração mental.	4.16	4.00	4.00	5.00
Usar a memória.	4.12	4.00	4.00	5.00
Usar a criatividade.	4.12	4.00	4.00	5.00
Ser obrigado a lidar com imprevistos.	3.65	3.00	4.00	4.00
Usar a visão de forma contínua.	3.64	3.00	4.00	5.00
Ter que resolver problemas.	3.58	3.00	4.00	4.00
Fazer previsão de acontecimentos.	3.38	3.00	3.00	4.00
Desenvolver macetes.	2.50	2.00	2.00	3.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 6A evidenciam que os indicadores mais **graves** associados ao custo cognitivo relacionam-se com: ter desafios intelectuais (4,22), fazer esforço mental (4,19), ter concentração mental (4,16), usar a criatividade e usar a memória (4,12). Os indicadores críticos se referem a: ser obrigado a lidar com imprevistos (3,65) e ser obrigado a usar a visão de forma contínua (3,64).

Alguns posicionamentos comprovam esses escores:

O professor tem que 'se virar' para cumprir as expectativas, para isso tem que ser criativo o tempo todo e também ter muita atenção no que está fazendo e dizendo; aí você já viu, o estresse vai às alturas;

A insegurança com relação a imprevistos é inevitável. Dar aula é saber lidar com imprevistos o tempo todo e isso nos deixa muito expostos.

Nota-se a presença de estratégias operatórias e defensivas nos resultados. As operatórias (FERREIRA; MENDES, 2003) objetivam responder às exigências externas presentes em um contexto de trabalho, sobretudo no que diz respeito à discrepância entre as tarefas prescritas (não muito claras) e as situações reais do trabalho (constantemente alteradas).

Para Freitas (2007), as estratégias operacionais dizem respeito à sua diversidade, potencializando o risco de os docentes não conseguirem resolver as contradições do contexto de seu trabalho.

Nesse aspecto de custo cognitivo de docentes, pode ser visualizado o crescente aumento nos regulamentos e leis, o que produz considerável aumento na máquina

burocrática, atraso na execução das tarefas e redução dos recursos organizacionais. Por consequência, conflitos são gerados no ambiente de trabalho (LIMA, 2005).

As TAB.s 6B e 6C mostram os resultados do custo humano do trabalho dos docentes em relação aos custos afetivo e físico, respectivamente.

Em uma avaliação global, verificou-se que a **maioria dos indicadores** relacionados ao custo afetivo dos docentes pesquisados foi apontada como **crítica** (TAB. 6B).

TAB. 6B – Distribuição dos indicadores pertinentes ao custo afetivo

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Ter controle das emoções.	3.45	2.00	4.00	4.50
Ser obrigado a cuidar da aparência física.	3.12	2.00	3.00	4.00
Ser obrigado a ter bom humor.	3.05	2.00	3.00	4.00
Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros.	2.98	2.00	3.00	4.00
Ter que lidar com ordens contraditórias.	2.96	2.00	3.00	4.00
Ter custo emocional.	2.89	2.00	3.00	4.00
Disfarçar os sentimentos.	2.87	2.00	3.00	4.00
Ser obrigado a sorrir.	2.46	2.00	2.00	3.00
Ser bonzinho com os outros.	2.40	2.00	2.00	3.00
Ser obrigado a elogiar as pessoas.	2.26	1.00	2.00	3.00
Ser submetido a constrangimentos.	2.02	1.00	2.00	3.00
Transgredir valores éticos.	1.81	1.00	1.00	2.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 6B evidenciam que os indicadores mais críticos associados ao custo afetivo relacionam-se com: ter controle das emoções (3,45), ser obrigado a cuidar da aparência física (3,12), ser obrigado a ter bom humor (3,05), ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros (2,98) e ter que lidar com ordens contraditórias (2,96). Entretanto, não se sentem obrigados a elogiar pessoas (2,26), ser submetidos a constrangimentos (2,02) e transgredir valores éticos (1,81).

A esse respeito, os depoimentos dos docentes pesquisados registram que o controle das emoções é necessário apenas fora das salas de aula, pois no convívio com os alunos isso não existe. Quando chegam ao trabalho e se deparam com comentários de demissão e cortes de carga-horária, isso os aborrece muito, torna-se uma tortura e, por consequência, é difícil controlar as emoções. Antes de aplicar as provas, os docentes devem submetê-las à apreciação de seus coordenadores, para que sejam avaliadas e aprovadas. Além disso, a Coordenação determina a forma da distribuição dos pontos e estabelece as datas das provas.

É um controle total, inacreditável. Todos os professores ficam revoltados, mas ninguém arrisca falar nada, pois, caso contrário, são afastados daquele curso.

Existe um processo de troca de favores, o que é um absurdo. No meio do ano, vários excelentes professores foram mandados embora para dar lugar aos apadrinhados. Isso foi revoltante.

Alguns participaram de bancas de trabalhos de conclusão de curso e os trabalhos não estavam bons. Os alunos eram conhecidos como relapsos, mas a Coordenação ordenou a aprovação. Há, também eventualmente, a questão das faltas. Professores já foram forçados a reconsiderar e abonar. Um deles se posicionou da seguinte forma: “Se isso não vai levar o meu nome, posso afirmar que já sofri, porque já reprovei aluno e fui obrigado a aprová-lo”.

As estratégias coletivas de defesa constituem uma forma específica de “cooperação” entre os colegas, para lutarem juntos contra o sofrimento no trabalho. De acordo com a fala do grupo, essas estratégias constituem defesas ante a angústia de não ser capaz de seguir o ritmo ou os limites impostos, diante do sofrimento proveniente da repetição contínua, do constrangimento, de aborrecimentos, do medo de agressões por parte de terceiros, do receio de dominação e da autoridade exercida pela chefia, da ameaça da perda do lugar profissional, da exclusão e da agressividade (MARTINS, 2007).

A TAB. 6B ilustra bem essa realidade, pois se percebe que os docentes pesquisados buscam, em grupo, reagir contra desafios comuns a todos. Na visão de Dejours (1999), o ritmo e a própria organização do trabalho alteram as formas dos laços sociais e do funcionamento psíquico das pessoas.

Entende-se que essa necessidade percebida de “ter controle das emoções” é gerada pelas pressões exercidas pelas chefias (ameaça / desqualificação / exclusão), pressões de cumprimentos de metas cada vez maiores e pelas exigências de postura (MARTINS, 2007).

Em uma avaliação global, conforme mostra a TAB. 6-C, verificou-se que todas as questões relacionadas ao custo físico dos docentes pesquisados tende de uma avaliação **satisfatória para crítica**, embora possa ser observado um equilíbrio entre

as duas dimensões.

TAB. 6C – Distribuição dos indicadores pertinentes ao custo físico

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Ser obrigado a ficar de pé.	3.34	3.00	3.00	4.00
Subir e descer escadas.	2.72	2.00	3.00	3.00
Usar as pernas de forma contínua.	2.53	1.00	2.00	3.50
Usar as mãos de forma repetida.	2.44	1.00	2.00	4.00
Caminhar.	2.36	1.00	2.00	3.00
Usar os braços de forma contínua.	2.23	1.00	2.00	3.00
Ficar em posição curvada.	1.68	1.00	1.00	2.00
Fazer esforço físico.	1.68	1.00	1.00	2.00
Usar a força física.	1.44	1.00	1.00	2.00
Ter que manusear objetos pesados.	1.38	1.00	1.00	1.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 6C evidenciam que os indicadores mais críticos associados ao custo físico relacionam-se com: ser obrigado a ficar em pé (3,34). Os mais satisfatórios são: ter que manusear objetos pesados (1,38) e usar a força física (1,44).

4.2.3 Fatores de prazer e sofrimento no trabalho

A terceira escala do ITRA, a EIPST, é composta por quatro fatores: dois para avaliar o prazer – liberdade de expressão (itens 1 a 8) e realização profissional (9 a 17) – e dois para avaliar o sofrimento no trabalho – esgotamento profissional (itens 18 a 24) e falta de reconhecimento (25 a 32). Esta escala é de 5 pontos, em que 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Frequentemente, 5 = Sempre.

Para os fatores do prazer, considerando que os itens são redigidos de forma positiva, em um primeiro momento, calculou-se um indicador por meio do qual foi colhido pela combinação dos itens pertinentes a essa parte do questionário. Em seguida, foi apurada a média (3,65), bem como o desvio-padrão (0,64) desse indicador.

Definiu-se o ponto de corte dos fatores de prazer em três níveis diferentes, considerando um desvio-padrão (acima e abaixo) em relação ao ponto médio do indicador, por meio do seguinte cálculo:

$$\mu \pm \sigma$$

$$3,65 \pm 0,64$$

Em que:

μ = média dos itens da liberdade de expressão e realização profissional

σ = desvio dos itens de liberdade de expressão e realização profissional

Assim, considera-se como resultado para vivência de prazer:

Acima de 4,29 = avaliação mais positiva, satisfatório

Entre 3,02 e 4,28 = avaliação moderada, crítico.

Abaixo de 3,01 = avaliação para raramente, grave.

Para os fatores de sofrimento, considerando que os itens são redigidos de forma negativa, em um primeiro momento, calculou-se um indicador por meio do qual foi colhido pela combinação dos itens pertinentes a essa parte do questionário. Em seguida, foi apurada a média (2,74), bem como o desvio-padrão (0,79) desse indicador. Definiu-se o ponto de corte dos fatores de sofrimento em três níveis diferentes, considerando um desvio-padrão (acima e abaixo) em relação ao ponto médio do indicador por meio do seguinte cálculo:

$$\mu \pm \sigma$$

$$2,74 \pm 0,79$$

Em que:

μ = média dos itens da falta de liberdade e esgotamento profissional

σ = desvio dos itens de falta de liberdade e esgotamento profissional

Assim, considera-se como resultado para vivência de sofrimento:

Acima de 3,53 = avaliação mais negativa, grave.

Entre 1,96 e 3,52 = avaliação mais moderada, crítica

Abaixo de 1,95 = avaliação mais positiva, satisfatória

No que diz respeito aos fatores de vivências de prazer e sofrimento, constatou-se uma situação **crítica** em todos, uma vez que o escore obtido apresentou médias entre 3,02 e 4,28 para os fatores de prazer e entre 1,96 a 3,52 para os fatores de sofrimento (TAB. 7).

TAB. 7 – Caracterização da amostra total segundo os fatores de prazer e sofrimento no trabalho

Fator de prazer e sofrimento	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Realização profissional	3.79	3.44	3.89	4.33
Liberdade de expressão	3,49	3.06	3.50	4.00
Esgotamento profissional	2.91	2.43	2.86	3.43
Falta de Reconhecimento	2.63	2.00	2.38	3.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 7 evidenciam que o indicador **mais crítico** associado aos fatores de prazer relaciona-se à liberdade de expressão (3,49), enquanto que o esgotamento profissional (2,91) se refere aos fatores de sofrimento no trabalho.

Em análise comparativa de vivências de prazer no trabalho, verificou-se a existência de diferenças significativas entre os dois fatores, pois o teste apresentou um valor-p < 0,01. O fator *realização profissional* (RP) foi o mais expressivo (TAB. 8).

TAB. 8 – Avaliação dos escores referentes aos fatores de prazer no trabalho na amostra total

Fator de prazer	Resultados		
	Escore	P-valor	Conclusão
Realização profissional (RP)	3.89		
Liberdade de expressão (LE)	3.50	0.000**	RP > LE

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Friedman*

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Posicionamento de um docente afirma esses resultados da seguinte maneira:

Para mim, trabalhar como docente é uma realização em termos de poder [...]. É ter essa vivência do conhecimento, poder compartilhar, trocar experiências, estabelecer vínculos, coisa que a mim me completa e me traz muita satisfação.

Banner Jr. e Cannon (1997) consideram difícil imaginar professores eficazes que

não dediquem fascinação respeitosa a seus temas, que não amem estar entre estudantes e que não se realizem nutrindo mentes e vidas dos outros. Sugerem que a sala de aula deve ser um lugar para corações iluminados e mentes sérias, um lugar onde o conhecimento é acelerado pelo desejo de aprender e onde a paixão pela compreensão da matéria seja satisfeita.

Nesse sentido do orgulho pela própria atividade, cabe lembrar entendimentos de Freud (1975), que afirma haver influência positiva do trabalho na vida do ser humano. Ou seja, o trabalho pode se constituir em fonte de felicidade, satisfação e bem-estar, e quando livremente escolhido gera prazer e satisfação.

Para Dejours (1999), o processo de conquista da identidade se daria inicialmente no campo erótico (amor) e depois no campo do trabalho. O trabalho constitui uma via de acesso privilegiada de identidade no campo social. Nele, o sujeito procura fazer-se reconhecido pelo outro pelo seu “fazer”, e não apenas pelo “ter” ou pelo “ser”. Em troca do sofrimento do esforço, da engenhosidade no trabalho, os indivíduos buscam e esperam gratidão e reconhecimento pelo que fazem em suas atividades.

Percebe-se, como Leontiev (1984) e Lima (2005) afirmam, que o prazer no trabalho dos professores é o próprio objeto de sua atividade, aquilo que lhes confere sentido, pois o que não tem um motivo não possui sentido. A motivação é fator psicológico que predispõe os sujeitos a realizar algumas atividades nas quais podem encontrar prazer. Assim, o motivo está na base do prazer.

As Tabelas 9A e 9B mostram os resultados das vivências de prazer dos docentes em relação aos fatores: *liberdade de expressão* e *realização profissional*, respectivamente.

No que diz respeito à *realização profissional*, constatou-se que boa parte de seus indicadores é percebida pelos docentes pesquisados como **moderada**, com exceção de um indicador que revelou situação **satisfatória** (TAB. 9A).

TAB. 9A – Distribuição dos indicadores pertinentes à realização profissional

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Orgulho pelo que faço.	4.35	4.00	5.00	5.00
Identificação com as minhas tarefas.	4.14	4.00	4.00	5.00
Realização profissional.	4.11	4.00	4.00	5.00
Gratificação pessoal com as minhas atividades.	3.90	3.00	4.00	5.00
Bem-estar.	3.75	3.00	4.00	4.00
Satisfação.	3.63	3.00	4.00	4.00
Motivação.	3.57	3.00	4.00	4.00
Valorização.	3.33	3.00	3.00	4.00
Reconhecimento.	3.30	3.00	3.00	4.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 9A evidenciam que os indicadores **mais moderados** associam-se a identificação com as tarefas (4,14) e realização profissional (4,11). O indicador mais **satisfatório** é o orgulho pelo que faço (4,35).

Dois depoimentos traduzem esses resultados:

Ensinar é o que eu sempre fiz na minha vida. Eu acho que nem sei fazer outras coisas. Já até tentei fazer outras coisas, e acabei voltando.
Trabalhar como docente é poder realizar a filosofia da educação, passar os conceitos, desenvolver consciência crítica.

Na visão de Epstein (1981), os professores parecem ter em comum o amor por sua matéria e uma satisfação imensa em despertar esse amor em seus alunos.

A TAB. 9B trata das vivências de docentes em relação à liberdade de expressão. Quanto a isso, constatou-se uma situação **moderada** dos informantes, uma vez que todos os escores obtidos apresentaram média entre 3,02 a 4,28. Isso equivale dizer que nenhum indicador foi apontado de forma satisfatória pelos docentes pesquisados.

TAB. 9B – Distribuição dos indicadores pertinentes à liberdade de expressão

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Liberdade para usar minha criatividade.	3.71	3.00	4.00	4.00
Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas.	3.64	3.00	4.00	4.00
Solidariedade entre os colegas.	3.60	3.00	4.00	4.00
Liberdade com a chefia para negociar o que precisa.	3.58	3.00	4.00	4.00
Cooperação entre os colegas.	3.53	3.00	4.00	4.00
Liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias.	3.47	3.00	3.50	4.00
Confiança entre os colegas.	3.27	3.00	3.00	4.00
Liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho.	3.23	3.00	3.00	4.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 9B evidenciam que os indicadores que mais se afastam de satisfação estão associados à liberdade de expressão: liberdade para expressar opiniões no local de trabalho (3,23) e confiança entre os colegas (3,27). O indicador liberdade para usar a criatividade (3,71), que mais se aproxima de satisfação, talvez indique a competência inerente aos professores em lidar com imprevistos.

Os posicionamentos dos docentes entrevistados comprovam os dados estatísticos obtidos:

As pessoas, a meu ver, estão tão contaminadas por um clima organizacional ruim, por uma cultura fraca, desmobilizada, pessoas que se ocupam de maledicências como válvula de escape... Há comportamentos de conversas e ruídos de comunicação.

Fofocas que são muitas. Nossa! Professores puxando o tapete do outro! Eu acho que há uma confusão muito grande. Cria-se um clima de muita desconfiança entre os parceiros.

Nesse sentido, Gil (2001) afirma que o clima de uma organização pode exercer um efeito dramático sobre os indivíduos que fazem parte dela. Em alguns casos, a organização contribui para a incapacidade da pessoa para lidar com o ambiente.

Em análise comparativa de vivências de sofrimento no trabalho, verificou-se a existência de diferenças significativas, pois o teste apresentou um valor-p de 0,002**. O fator *esgotamento profissional* (EP) foi o mais expressivo (TAB. 10).

TAB. 10 – Avaliação dos escores referentes aos fatores de sofrimento no trabalho na amostra total

Fatores de sofrimento	Resultados		
	Escore	P-valor	Conclusão
Esgotamento Profissional (EP)	2.86	0.002**	EP > FR
Falta de Reconhecimento (FR)	2.38		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Friedman*

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

As falas dos docentes permitem constatar essa realidade:

Eu sou limitada. Existe um sistema punitivo, um sistema de espionagem, e a filosofia da educação não é compartilhada pela Instituição, só por mim. Por isso, dentro de sala de aula eu sigo os princípios de educação e do ensino em si. A Instituição tem outra filosofia hoje, que é a filosofia mercadológica.

A falta de reconhecimento é de 90%, principalmente por parte de alguns Coordenadores e da Reitoria. A Instituição reconhece quem ela acha que deve, e são sempre os mesmos. Mas eu não me preocupo com isso. Eu quero mesmo é reconhecimento dos meus alunos, pois tudo que faço é para eles.

Com relação ao esgotamento, Lima (2005) afirma que os docentes vivem constrangidos pela vontade alheia, princípio da convivência em sociedade. A vigilância está instalada entre sujeitos que se dizem autônomos, mas se sabem controláveis.

A falta de reconhecimento encontra suporte nos entendimentos de Dejours, Adboucheli e Jayet (1994) de que o homem chega ao seu espaço laboral com expectativas alicerçadas em seus valores e em sua história pessoal. O sofrimento pode ser vivenciado quando essas expectativas não são atendidas, interferindo na realização de seus sonhos e objetivos.

As Tabelas 11A e 11B mostram os resultados das vivências de sofrimento dos docentes em relação aos fatores: *esgotamento profissional* e *falta de reconhecimento*, respectivamente.

Em uma avaliação global, conforme mostra a TAB. 11A, verificou-se que todas as questões relacionadas ao *esgotamento profissional* dos docentes pesquisados foram apontadas como **críticas**, pois os escores obtidos se posicionaram entre 1,96 e 3,52.

TAB. 11A – Distribuição dos indicadores pertinentes ao esgotamento profissional

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Sobrecarga.	3.18	3.00	3.00	4.00
Estresse.	3.09	2.00	3.00	4.00
Esgotamento emocional.	2.98	2.00	3.00	3.25
Insatisfação.	2.94	2.00	3.00	4.00
Insegurança.	2.86	2.00	3.00	4.00
Frustração.	2.84	2.00	3.00	3.00
Medo.	2.68	2.00	3.00	3.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 11A evidenciam que todos os indicadores associados a

esgotamento profissional são **críticos**, mas os mais representativos relacionam-se com sobrecarga (3,18), estresse (3,09) e esgotamento emocional (2,98).

Os depoimentos dos docentes confirmam esses resultados

Ela (a IES) tenta dominar a todo o momento. Isso é claro. Você tem que vestir a camisa, ser produtivo, pensar com a cabeça deles (coordenadores). Eu tenho minha opinião. Por isso me revolto, às vezes, com uma porção de coisas erradas. Já tive problemas com isso. Saí de cursos, perdi carga-horária e, agora, por questão de sobrevivência tento, quer dizer, estou tentando não “bater muito de frente”. O ambiente lá está pesado.

Eu me sinto frustrada em termos de desafio, pois recebo um programa pronto, com recursos instrucionais pobres, direcionados pela Coordenação, e ainda não recebo reconhecimento por parte dessa coordenação.

Para Pimenta e Anastasiou (2005), atualmente o ensino superior perdeu a característica secular de instituição social, tendo se tornado uma entidade administrativa, cuja eficácia vem sendo mensurada por indicadores preestabelecidos, principalmente aqueles orientados para a avaliação da gestão dos recursos e das estratégias desenvolvidas para aprimorar o desempenho institucional. Por consequência, surgiu a competitividade no mercado educacional. Percebe-se, então, o ritmo exigido pela organização do trabalho, um misto de autoaceleração com o incremento da cadência das tarefas e a deficiência comunicacional entre pares e chefias. Apesar de todas as estratégias individuais, tem sido impossível evitar as sensações constatadas pela TAB. 11A.

Sob a perspectiva psicodinâmica, o sofrimento pode ser enfrentado por meio de estratégias de defesa, que têm por objetivo evitar a desestruturação e desequilíbrios mentais. Quando há uma transformação das situações que fazem sofrer, é chamada de “mobilização” (subjéctiva ou colectiva). Quando não existe essa transformação e a finalidade é proteger o ego contra dissonâncias cognitivas e afetos dolorosos, é chamada de “estratégia defensiva”. Ambas constituem a negação ou a realização do que faz sofrer (SILVA, 2007). No caso dos docentes pesquisados, acredita-se que a estratégia defensiva seja a mais patente.

Um indicativo de fracasso dos recursos defensivos para a proteção da saúde pode ser caracterizado quando a “defesa”, construída inicialmente para proteção, passa a

ser percebida pelo sujeito como “desejo”. Exemplificando-se, pode-se citar o desejo em atender o ideal de metas exigido pela Instituição, aliado ao desejo de ser reconhecido como bom funcionário por isso. A prática da autoaceleração, então, passa a ser percebida pelo docente como desejo, promovendo alienação e a exploração do sofrimento pelas metas institucionais (MARTINS, 2007).

A TAB. 11B visualiza os resultados das vivências de sofrimento dos docentes em relação aos itens de *falta de reconhecimento* no trabalho. Conforme mostra a tabela, verificou-se que todas as questões relacionadas à *falta de reconhecimento* foram apontadas como **críticas**, pois os escores médios obtidos ficaram entre 1,96 e 3,52.

TAB. 11B – Distribuição dos indicadores pertinentes à falta de reconhecimento

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Falta de reconhecimento de meu desempenho.	2.82	2.00	3.00	3.00
Falta de reconhecimento do meu esforço.	2.80	2.00	3.00	3.00
Indignação.	2.76	2.00	3.00	3.00
Desvalorização.	2.73	2.00	3.00	3.00
Injustiça.	2.67	2.00	2.00	3.00
Inutilidade.	2.51	2.00	2.00	3.00
Discriminação.	2.41	2.00	2.00	3.00
Desqualificação.	2.38	2.00	2.00	3.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 11-B evidenciam que os indicadores **mais críticos** associados à *falta de reconhecimento* relacionam-se a: falta de reconhecimento de desempenho (2,82), falta de reconhecimento de esforço (2,80), indignação (2,76), e desvalorização (2,73).

A falta de reconhecimento percebida pelos docentes pode ser constatada pelas seguintes falas:

A falta de reconhecimento de meu desempenho por parte da Instituição, digamos, hum... 60%. As críticas são apontadas com muita facilidade, mas reconhecer nosso esforço, nosso valor... Já em relação aos alunos é diferente. Esse reconhecimento é quase imediato, o que torna nosso trabalho gratificante, muito bom mesmo.

Eu penso que o ser humano tem intrínseca a necessidade de ser reconhecido. No meu caso específico, isso não me afeta, porque eu vejo meu reconhecimento de outras formas. Eu consigo vislumbrar por um aspecto real de crescimento.

A indignação e a desvalorização podem ser percebidas pelos seguintes dizeres:

Eu percebo que as cobranças não vêm com uma avaliação de acompanhamento, de melhoria de trabalho, de desempenho. Às vezes, vêm pra te derrubar mesmo. Lá, por exemplo, eles fazem avaliação dos professores todo semestre. E para quê? Eles devem pensar que aquele com ótima avaliação não faz mais que sua obrigação. Há professores que também são coordenadores, que não são bem avaliados pelos alunos e nem pelo corpo docente, mas estão lá com todo o poder e prestígio. E aí?

Na verdade. nós não somos convidados; somos convocados a participar de cursos politicamente institucionais, que não têm muito a ver com a filosofia da educação. São cursos normalmente de controle, para nos moldar às regras e às normas estabelecidas. E a ausência significa punição! É vinculado a isso. Eu não vejo nenhuma iniciativa para formação de área. Se alguém me pedisse para classificar o investimento em desenvolvimento da Instituição, em próprio treinamento na área, eu falaria zero.

Na visão de Freire (2003, p. 116), os sistemas de avaliação pedagógica de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima pra baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca, então, para os professores amorosos da liberdade não é ficar contra a avaliação, “mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo, às vezes, realizada”.

Mendes (1999) afirma que o predomínio do prazer pode ter fundamento na concepção de que o local de trabalho seja lugar de realização, valorização e reconhecimento, sendo a busca do prazer uma constante para todos na direção de manter o seu equilíbrio psíquico. Entretanto, quando o contexto não propicia um espaço de troca e manifestação desses sentimentos, o sofrimento se manifesta a partir de imposições que as condições externas às situações de trabalho impõem aos trabalhadores.

Os dados da TAB. 11-B encontram justificativa nos dizeres de Martins (2007). De acordo com o tipo de gestão organizacional que vem sendo implantado, atendendo a ideologias neoliberais em detrimento ao sujeito, os trabalhadores não possuem outro espaço de liberdade para inventar algo senão procurar descobrir novos procedimentos. Isso lhes permite ir sempre mais rápido e mais adequado, ficando o seu saber-fazer, que diz respeito à sua inteligência prática, usurpado pela organização.

Como bem afirma Covey (2009, p. 60), “o fato de colaboradores se sentirem verdadeiramente reconhecidos por seu desempenho faz muita diferença, e existem

várias formas de fazer isso sem compensações financeiras”.

4.2.4 Fatores de danos relacionados ao trabalho

A seção 2.5 do questionário, quarta escala do ITRA, a EADRT, é composta por três fatores: danos físicos (itens 1 a 12), danos sociais (itens 13 a 19) e danos psicológicos (itens 20 a 29). Esta escala é de 5 pontos, em que 1 = Nunca, 2 = Raramente, 3 = Às vezes, 4 = Frequentemente e 5 = Sempre.

Para os fatores dos danos, em primeiro momento, calculou-se um indicador por meio do qual foi colhido pela combinação dos itens pertinentes a esta parte do questionário e, em seguida, foi apurada a média (2,16), bem como o desvio-padrão (0,77) desse indicador. Definiu-se o ponto de corte dos fatores dos danos em três níveis diferentes, considerando um desvio-padrão (acima e abaixo) em relação ao ponto médio do indicador. Assim, considera-se como resultado para os danos:

- Acima de 2,93 = avaliação mais negativa, grave..
- Entre 1,40 e 2,92 = avaliação mais moderada, crítico.
- Abaixo de 1,39 = avaliação mais positiva, satisfatório.

$$\mu \pm \sigma$$

$$2,16 \pm 0,77$$

Em que:

μ = média dos itens de danos do trabalho

σ = desvio dos itens de danos do trabalho

Conforme mostra a TAB. 12, todas as questões relacionadas aos *danos do trabalho* foram apontadas como **críticas**, pois os escores obtidos permaneceram no intervalo de 1,40 e 2,92.

TAB. 12 – Caracterização da amostra total, segundo os danos do trabalho

Danos do trabalho	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Danos físicos	2.34	1.75	2.17	2.75
Danos psicológicos	2.04	1.40	1.70	2.40
Danos sociais	2.01	1.43	2.00	2.29

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 12 evidenciam que o indicador **mais crítico** associado aos *danos do trabalho* se refere a danos físicos (2,34) quando comparado aos danos psicológicos (2,04) e aos danos sociais (2,01).

Em análise comparativa aos *danos do trabalho*, verificou-se a existência de diferenças significativas quanto aos seus quesitos, pois o teste apresentou um valor- $p < 0,01$, sendo que o fator danos físicos (DF) foi o mais expressivo (TAB. 13).

TAB. 13 – Avaliação dos escores referentes aos danos do trabalho na amostra total

Danos do trabalho	Resultados		
	Escore	P-valor	Conclusão
Danos físicos (DF)	2.17	0.000**	DF > DS = DP
Danos sociais (DS)	2.00		
Danos psicológicos (DP)	1.70		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Friedman*

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%).

As TABelas 14A, 14B e 14C mostram os resultados dos danos dos docentes em relação aos fatores: danos físicos, danos sociais e danos psicológicos, respectivamente.

Conforme mostra a TAB. 14A, a maioria das questões relacionadas ao dano físico dos docentes pesquisados foi apontada como indicativa de **crítica**, pois os escores médios ficaram entre 1,40 e 2,92, com exceção de dois escores que superaram esse intervalo.

TAB. 14A – Distribuição dos indicadores pertinentes aos danos físicos

Indicadores	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Dor de cabeça.	3.35	2.00	4.00	4.00
Alterações do sono.	3.24	2.00	3.00	4.00
Dores no corpo.	2.59	2.00	2.00	3.25
Alterações de apetite.	2.59	1.00	3.00	3.00
Dores nas pernas.	2.53	1.00	2.00	4.00
Dores nas costas.	2.44	1.00	2.00	3.00
Distúrbios digestivos.	2.26	1.00	2.00	3.00
Dores nos braços.	2.10	1.00	2.00	3.00
Distúrbios circulatórios.	1.97	1.00	1.00	3.00
Distúrbios na visão.	1.86	1.00	1.00	3.00
Distúrbios respiratórios.	1.83	1.00	1.00	2.25
Distúrbios auditivos.	1.48	1.00	1.00	2.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 14A evidenciam que os indicadores **mais críticos** associados aos danos físicos relacionam-se com: dores no corpo (2,59), alterações no apetite (2,59), e dores nas pernas (2,53). Os indicadores graves apontados foram: dores de cabeça (3,35) e alterações do sono (3,24).

A esse respeito, podem ser citadas as seguintes falas dos docentes entrevistados:

Eu não vou sofrer por uma coisa que particularmente não tenho condições de mudar. Seria um mecanismo de defesa da minha parte. Isso sem sombra de dúvida, para não ser atingido por tudo isso.

Acho que ela [a IES] não vai importar se você está sofrendo. Você “se vira” pra não ficar tão amargurado, para que você possa ficar feliz indo para a sala de aula, para suportar uma turma que, às vezes, não tem tanto conhecimento ou uma turma que tem um nível cultural mais baixo. Isso, às vezes, a gente pega muito.

A TAB. 14B demonstra os resultados de danos sociais percebidos pelos docentes na Instituição pesquisada. Em uma avaliação global, verificou-se que todas as questões relacionadas aos danos sociais dos docentes pesquisados foram apontadas como **críticas**, pois os escores obtidos apresentaram-se entre 1,40 e 2,92.

TAB. 14B – Distribuição dos indicadores pertinentes aos danos sociais

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Vontade de ficar sozinho.	2.38	2.00	2.00	3.00
Impaciência com as pessoas em geral.	2.24	1.00	2.00	3.00
Insensibilidade em relação aos colegas.	1.97	1.00	2.00	2.00
Agressividade com outros.	1.94	1.00	2.00	2.00
Conflitos nas relações familiares.	1.90	1.00	2.00	2.00
Dificuldade com os amigos.	1.85	1.00	2.00	2.00
Dificuldades nas relações fora do trabalho.	1.85	1.00	2.00	2.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 14B evidenciam que os indicadores **mais críticos** associados aos danos sociais relacionam-se a: vontade de ficar sozinho (2,38) e impaciência com as pessoas em geral (2.24).

Depoimentos de docentes confirmam esses resultados:

Você chega numa sala de professores e vê indivíduos desmotivados, desinteressados mesmo. Às vezes sem nem bater papo um com outro. Cada um na sua, ou quando dá um alô, é tão rápido, porque não tem tempo nem pra conversar ou não está com vontade. Eu acho que já é aquele estresse do dia-a-dia, do próprio trabalho.

Essa relação com colegas de trabalho, que não são isso na acepção da palavra, e que te falam: “e aí, que legal!” E, de repente, falam de você pelas costas. Isso causa esgotamento porque você sente isso na pele. Você já vai com uma carga enorme de trabalho e você vê isso. Isso causa um sofrimento que dói na alma.

Para a psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 1992; 2004; MENDES, 1999), saúde é uma conquista diária. E, assim, a saúde individual pode ficar comprometida porque depende de uma dinâmica intersubjetiva e está fundamentalmente ligada à qualidade do comprometimento da pessoa na relação com os outros.

Nessa situação, apresentam-se algumas questões: o sofrimento pode gerar processo de alienação e mais-alienação. E, por consequência, as referências simbólicas que sustentam a identidade desses professores podem sofrer grandes abalos, que se refletem no processo de deterioração nas relações pessoais e profissionais (MARTINS, 2007).

Conforme mostra a TAB. 14C, todas as questões relacionadas aos danos psicológicos dos docentes pesquisados foram apontadas como **críticas**, pois os escores obtidos permaneceram no intervalo de 1,40 e 2,92.

TAB. 14C Distribuição dos indicadores pertinentes aos danos psicológicos

Indicador	Medidas descritivas			
	Média	P25	Mediana	P75
Mau-humor.	2.46	2.00	2.00	3.00
Tristeza.	2.38	2.00	2.00	3.00
Irritação com tudo.	2.04	1.00	2.00	3.00
Sensação de abandono.	2.02	1.00	2.00	3.00
Sentimento de desamparo.	2.01	1.00	2.00	3.00
Vontade de desistir de tudo.	1.97	1.00	2.00	3.00
Sensação de vazio.	1.94	1.00	2.00	3.00
Amargura.	1.91	1.00	1.00	3.00
Solidão.	1.90	1.00	2.00	2.00
Dúvida sobre a capacidade de fazer as tarefas.	1.82	1.00	2.00	2.00

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Os resultados da TAB. 14C evidenciam que os indicadores **mais críticos** associados aos danos psicológicos relacionam-se a: mau-humor (2,46) e tristeza (2,38).

Dizeres dos professores entrevistados denotam esses sentimentos:

Falando da Instituição, eu não me sinto feliz nem infeliz. Eu me sinto em uma onda, em uma maré nem muito baixa, nem muito alta.

Há momentos em que dá certo desânimo, porque a educação de hoje não é mais o que era quando me formei, quando eu me propus a ser professora. Então eu acho que tenho levado mais para o lado do sofrimento mesmo, porque as condições atuais não são as ideais para se trabalhar mais em educação. Nos últimos meses, como uma tarefa a cumprir [vou dar aula] sem nenhum entusiasmo.

O cenário atual não tem valorizado o professor. O clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2003).

Dentre outros pesquisadores, Dourado (2003, citado por VIEIRA *et al.*, 2008) explicita que a universidade brasileira vive um processo de pragmatismo econômico e político, resultando em uma concepção restrita e utilitarista, moldada a partir de princípios mercadológicos baseados na filosofia econômica do neoliberalismo. Nessa perspectiva, articula conceitos como eficiência, qualidade e prestação de contas, enfatizando os resultados e “produtos educacionais”.

4.3 Análise bivariada

A análise bivariada empregada na pesquisa teve por objetivo correlacionar as variáveis demoGRAF.s e ocupacionais com fatores de prazer e sofrimento no trabalho. Antes de iniciar a discussão dos resultados, torna-se necessário esclarecer alguns procedimentos aplicados na análise não paramétrica aplicada, uma vez que a distribuição dos dados não se mostrou normal.

Para a variável *sexo*, que possui somente duas categorias, foi adotado o teste não paramétrico de *Mann-Whitney* para a comparação dos valores centrais entre as categorias. Já para as outras variáveis – *regime de trabalho, faixa etária, estado civil, escolaridade e tempo de magistério na Instituição* –, que possuem três categorias, foi adotado o teste não paramétrico de *Kruskall-Wallis*, que permite a comparação múltipla de k tratamentos ou categorias. No teste de *Kruskall-Wallis*, a hipótese nula é a de que não há diferença entre as medianas das categorias. A hipótese alternativa é a de que há pelo menos uma diferença significativa entre as categorias ou tratamentos estudados. Nos testes realizados consideraram-se como medidas descritivas a média e os valores de $p < 0,01$ e $0,05$.

A análise bivariada também teve por objetivo correlacionar os fatores de contexto do trabalho com os fatores de prazer e sofrimento ocupacional. Para esta associação, utilizou-se a correlação não paramétrica de *Spearman*, com valores de $p < 0,01$ e $0,05$.

4.3.1 Fatores de prazer e sofrimento no trabalho versus dados demoGRAF.- ocupacionais

A TAB. 15 evidencia não haver diferenças entre os fatores de prazer e sofrimento no trabalho e o sexo. Todavia, mesmo os escores sendo próximos, pode-se perceber que as mulheres se sentem mais realizadas profissionalmente (3,88) e com maior liberdade de expressão (3.62), quando consideradas as médias comparativas entre os sexos. Os homens sentem-se mais esgotados profissionalmente (3,0) quando comparados às mulheres (2,85), talvez pelo fato de muitos deles serem considerados os provedores de suas famílias.

TAB. 15 – Associação entre aos fatores de prazer e sofrimento no trabalho e o sexo

Fatores de prazer e sofrimento	Sexo	Resultados		
		Escore	P-valor	Conclusão
Liberdade de Expressão	Masculino	3.50	0.495	Masc.=Fem.
	Feminino	3.62		
Realização Profissional	Masculino	3.77	0.516	Masc.=Fem.
	Feminino	3.88		
Esgotamento Profissional	Masculino	3.00	0.971	Masc.=Fem.
	Feminino	2.85		
Falta de Reconhecimento	Masculino	2.37	0.881	Masc.=Fem.
	Feminino	2.37		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Mann-Whitney*.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Os dados confirmam dizeres dos docentes entrevistados com relação à associação entre fatores de prazer e sofrimento e sexo:

É difícil isso daí! Vejo manifestações vindas tanto de homens quanto de mulheres. Mas, pelas circunstâncias, eu acho que nem homem nem mulher se manifestam. Pela circunstância de uma mudança, de não se saber como vão ser as coisas, o encaminhamento de tudo. Eu acho que a questão de gênero não existe! Ambos estão realmente mais silenciosos.

A mulher se expressa mais e é um tanto mais atrevida e insatisfeita. Ela arrisca mais. É muito difícil a mulher guardar. Ela fala. E o homem, muitas vezes, pode até estar insatisfeito, mas não se expressa, embora quando se expresse, tenha uma respeitabilidade maior.

Comparando-se os fatores de prazer e sofrimento no trabalho com faixa etária, verifica-se que os docentes de 25-35 anos (2,93) sofrem mais pela falta de reconhecimento em um valor de $p < 0,01$ quando comparados aos docentes com faixa etária superior, cujas médias ficaram em 2,25 (TAB. 16).

TAB. 16 – Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e faixa etária

Fatores de prazer e sofrimento	Faixa etária	Resultados		
		Escore	P-valor	Conclusão
Liberdade de expressão	Acima de 46 anos (1 ^o)	3.56	0.358	Todos iguais
	De 36 a 45 anos (3 ^o)	3.75		
	De 25 a 35 anos (2 ^o)	3.37		
Realização profissional	Acima de 46 anos (1 ^o)	4.00	0.176	Todos iguais
	De 36 a 45 anos (3 ^o)	3.88		
	De 25 a 35 anos (2 ^o)	3.66		
Esgotamento profissional	Acima de 46 anos (1 ^o)	2.57	0.152	Todos iguais
	De 36 a 45 anos (3 ^o)	3.00		
	De 25 a 35 anos (2 ^o)	2.92		
Falta de reconhecimento	Acima de 46 anos (1 ^o)	2.25	0.008**	3 ^o > 1 ^o = 2 ^o
	De 36 a 45 anos (3 ^o)	2.25		
	De 25 a 35 anos (2 ^o)	2.93		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Kruskall Wallis*

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Os resultados da TAB. 16 podem indicar que pessoas mais jovens são mais desejosas de reconhecimento como uma forma de se sustentar e solidificar-se na profissão.

Docentes entrevistados assim se posicionaram a esse respeito:

Eu não acredito muito nesse negócio de faixa etária para cronometrar grau de satisfação, insatisfação, reconhecimento ou não reconhecimento. Eu acho que isso é uma coisa geral. No olhar da grande maioria do Centro, os mais velhos estão lá, e as pessoas criaram raízes e aí fica mais fácil confiar nelas. Mas eu acho que essa questão da insatisfação e de recompensas independe de faixa etária.

Eu acredito que essas pessoas, por serem mais jovens, possuem uma expectativa maior, têm mais sonhos. Às vezes, já chegam com mais títulos e esperam... É uma questão da vaidade pessoal e da própria inexperiência. Talvez esperem da Instituição um reconhecimento que não é propriamente ali que vai acontecer.

Associando fatores de prazer e sofrimento ocupacional de docentes à escolaridade, a TAB. 17 evidencia não haver diferenças. Entretanto, doutores possuem mais liberdade de expressão (3,87) do que mestres e especialistas, cujos escores foram idênticos (2,50).

Quanto à realização profissional, os especialistas registram maior escore (3,94), seguidos pelos doutores (3,83) e mestres (3,77). O esgotamento profissional de mestres indica o maior escore (3,00), seguido igualmente pelos doutores e

especialistas (2,85). A falta de reconhecimento indicou os mais baixos escores, sendo que doutores e especialistas registraram 2,25 e mestres, 2,50 (TAB. 17).

TAB. 17 – Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e escolaridade

Fatores de prazer e sofrimento	Escolaridade	Resultados		
		Escore	P-valor	Conclusão
Liberdade de expressão	Doutorado	3.87	0.420	Todos iguais
	Mestrado	3.50		
	Especialização	3.50		
Realização profissional	Doutorado	3.83	0.810	Todos iguais
	Mestrado	3.77		
	Especialização	3.94		
Esgotamento profissional	Doutorado	2.85	0.839	Todos iguais
	Mestrado	3.00		
	Especialização	2.85		
Falta de reconhecimento	Doutorado	2.25	0.450	Todos iguais
	Mestrado	2.50		
	Especialização	2.25		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se a correlação de Spearman.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Os docentes entrevistados assim se posicionaram a respeito do grau de escolaridade e o prazer/sofrimento:

Meu Deus, eu preciso ter mestrado, doutorado, senão serei demitida, pois o quadro só pode ter tantos especialistas, tantos mestres... Há ciúmes quando um colega começa fazer: "Ai, meu Deus, eu não vou dar conta". Eu já vi coisas assim, terríveis, ciúmes de colegas.

Existe pressão para se fazer mestrado e doutorado, além de publicações, principalmente para o professor com dedicação exclusiva. Percebo a existência de estresse nesse aspecto e também quando o curso será avaliado pelo MEC. É cobrança pra todo lado. E a publicação? Se ela [a IES] não tem investimento em pesquisa, como você vai investir em publicação? Esta deve registrar algo novo, inovador, de conteúdo coeso. E como você publica se não tem suporte? Só bibliográfica perde o sentido, principalmente para o curso que eu ministro, tecnológico, que é algo prático.

Quanto ao relacionamento entre os fatores de prazer e sofrimento no trabalho e o tempo no magistério, constatou-se que os docentes com menos tempo de magistério (2,62) sofrem mais pela falta de reconhecimento em um valor de $p < 0,01$ quando comparados aos docentes com mais tempo de profissão, cujas médias ficaram entre

2,56 e 2,06 (TAB. 18). Estes resultados mostram convergência com os da correlação entre fatores de prazer e sofrimento no trabalho com a faixa etária.

TAB. 18 – Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e tempo de trabalho no magistério

Fatores de prazer e sofrimento	Tempo de Magistério	Resultados		
		Escore	P-valor	Conclusão
Liberdade de expressão	Menos de 5 anos (1 ^o)	3.56	0.418	Todos iguais
	De 6 a 10 anos (2 ^o)	3.50		
	Mais de 11 anos (3 ^o)	3.75		
Realização profissional	Menos de 5 anos (1 ^o)	3.94	0.097	Todos iguais
	De 6 a 10 anos (2 ^o)	3.66		
	Mais de 11 anos (3 ^o)	4.00		
Esgotamento profissional	Menos de 5 anos (1 ^o)	2.78	0.063	Todos iguais
	De 6 a 10 anos (2 ^o)	3.00		
	Mais de 11 anos (3 ^o)	2.78		
Falta de reconhecimento	Menos de 5 anos (1 ^o)	2.62	0.008**	1 ^o > 2 ^o > 3 ^o
	De 6 a 10 anos (2 ^o)	2.56		
	Mais de 11 anos (3 ^o)	2.06		

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se ao teste de *Kruskall Wallis*

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Fonte: Dados da pesquisa

A TAB. 19 mostra o resultado dos níveis médio dos fatores de prazer e sofrimento com as três categorias do estado civil. Como se pode observar, os escores pertinentes a esse cruzamento não revelaram diferenças significativas.

TAB. 19 – Associação de fatores de prazer e sofrimento no trabalho e estado civil

Fatores de prazer e sofrimento	Estado Civil	Resultados		
		Escore	P-valor	Conclusão
Liberdade de expressão	Casado(a)	3.50	0.732	Todos iguais
	outros	3.87		
	Solteiro(a)	3.50		
Realização profissional	Casado(a)	3.77	0.874	Todos iguais
	outros	3.88		
	Solteiro(a)	3.83		
Esgotamento profissional	Casado(a)	2.85	0.617	Todos iguais
	outros	3.00		
	Solteiro(a)	2.78		
Falta de reconhecimento	Casado(a)	2.37	0.855	Todos iguais
	outros	2.50		
	Solteiro(a)	2.43		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se a correlação de *Spearman*.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

No que se refere à associação entre fatores de prazer e sofrimento, e regime de trabalho (TAB. 20), não se observou diferença significativa entre os escores que mensuraram esse cruzamento.

TAB. 20 – Níveis médios dos fatores de prazer e sofrimento entre as categorias do regime de trabalho

Vivências de prazer e sofrimento	Regime de trabalho	Resultados		
		Escore	P-valor	Conclusão
Liberdade de expressão	Dedicação exclusiva (40 horas)	3.50	0.986	Todos iguais
	Horista	3.50		
	Parcial	3.75		
Realização profissional	Dedicação exclusiva (40 horas)	3.88	0.331	Todos iguais
	Horista	3.77		
	Parcial	4.11		
Esgotamento profissional	Dedicação exclusiva (40 horas)	2.85	0.631	Todos iguais
	Horista	2.85		
	Parcial	3.14		
Falta de reconhecimento	Dedicação exclusiva (40 horas)	2.37	0.778	Todos iguais
	Horista	2.50		
	Parcial	2.25		

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se a correlação de *Spearman*.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

A TAB. 20 demonstra que, embora a conclusão tenha sido de realidade equivalente, cabem algumas observações em relação à situação crítica apresentada: a *liberdade de expressão* de docentes com dedicação parcial à IES (3,75) é mais favorável que os de dedicação exclusiva e os horistas (3,50), embora estes últimos constituam a maioria da amostra (69,0%). Da mesma forma, a *realização profissional* de docentes com regime parcial é mais significativa (4,11) do que os de dedicação exclusiva (3,88) e os horistas (3,77). O *esgotamento profissional* também é mais significativo nos docentes com dedicação parcial (3,14), seguido igualmente pelos de dedicação exclusiva e horistas (2,85). Com relação à *falta de reconhecimento*, esse fator é mais relevante em horistas (2,50) e, em seguida, por docentes de dedicação exclusiva (2,37) e regime parcial (2,25).

Segue-se depoimento a esse respeito:

Se o professor sofre ou tem prazer, ele pode trabalhar um, dois ou três turnos que não fará diferença. Você acha que o professor que fica aqui só na parte da manhã sofre menos do aquele do dia todo? Tem como mensurar o prazer e o sofrimento das pessoas pela carga horária? Concordo com os resultados de não existir associação entre a carga horária e o prazer/sofrimento. Vejo professor aqui que só falta trazer a cama para cá e é superfeliz com o que faz. Reclama, reclama, mas no fim gosta mesmo. Adora essa rotina.

4.3.2 Fatores de contexto do trabalho versus fatores de prazer e sofrimento

Nesta seção, a correlação de *Spearman* foi utilizada para verificar a magnitude e a direção da associação entre os fatores de contexto do trabalho (organização do trabalho, relações socioprofissionais e condições de trabalho).

A TAB. 21A evidencia que nenhuma correlação se estabelece entre os fatores de organização do trabalho e de prazer e sofrimento ocupacional, uma vez que os valores apurados de p mostraram-se superiores a 0,05.

TAB. 21A Associação entre os fatores de organização do trabalho e prazer e sofrimento no trabalho

<i>Spearman</i>	Organização do trabalho versus Fatores de prazer e sofrimento			
	Liberdade de expressão	Realização profissional	Esgotamento profissional	Falta de reconhecimento
Correlação	-0.08	0.048	0.127	0.038
P-valor	0.372	0.594	0.158	0.674

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se a correlação de Spearman.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Essa ausência de correlação não se reflete nas falas dos docentes entrevistados:

A Instituição quer que a gente trabalhe do jeito dela. Ela não tem nenhum respeito para que a gente possa ter liberdade. O que eu vejo hoje em dia é que a questão acadêmica ficou em segundo plano. Vejo que a Instituição vem pensando simplesmente no lado comercial. E, se o professor não se render, não sair pensando igual a ela [a IES], então não serve pra ela; é um elemento negativo ali.

Em relação ao esgotamento acho que há correlação, não tem como (inexistir isso), mas em relação à falta de reconhecimento, acho que posso até estar bem no físico, psicológico e social e não ter reconhecimento.

A TAB. 21B revela uma correlação positiva, em $p < 0,01$, entre o fator associado às relações socioprofissionais e o fator de sofrimento no trabalho relativo ao

esgotamento profissional. A magnitude dessa relação, apesar de baixa (0,252), denota que quanto mais se relaciona socioprofissionalmente mais esgotamento profissional pode decorrer dessa relação de trabalho do docente.

TAB. 21-B Associação entre os fatores de relações socioprofissionais e prazer e sofrimento no trabalho

Spearman	Relações socioprofissionais <i>versus</i> Fatores de prazer e sofrimento			
	Liberdade de Expressão	Realização Profissional	Esgotamento Profissional	Falta de Reconhecimento
Correlação	-0.140	-0.081	0.252	0.173
P-valor	0.119	0.370	0.005**	0.053

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se a correlação de Spearman.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Constata-se pela TAB. 21C que todas as correlações das dimensões de vivências de prazer e sofrimento calculadas em relação à variável “condições de trabalho” apresentaram um nível de significância maior que 0,05.

De modo geral, a magnitude das correlações entre os fatores de prazer e sofrimento e a variável “condições de trabalho” que se observa na TAB. 21C **é classificada como nula**. Ou seja, se um fator de prazer e sofrimento apresenta nível alto de frequência, não se espera nenhum tipo de associação com a variável “condições de trabalho”.

TAB. 21C Associação entre os fatores de condições de trabalho e prazer e sofrimento no trabalho

Spearman	Condições de trabalho <i>versus</i> fatores de prazer e sofrimento			
	Liberdade de expressão	Realização profissional	Esgotamento profissional	Falta de reconhecimento
Correlação	-0.141	-0.158	0.115	0.054
P-valor	0.112	0.074	0.203	0.547

Fonte: Dados coletados da pesquisa, 2009.

Nota: – As probabilidades de significância (p-valor) referem-se a correlação de Spearman.

– Os valores de p-valor em negrito indicam diferenças significativas.

– Os resultados significativos foram identificados com asteriscos, de acordo com o nível de significância, a saber: p-valor < 0.01** (nível de confiança de 99,0%) e p-valor < 0.05 * (nível de confiança de 95,0%).

Entretanto, os depoimentos dos docentes entrevistados denotam outra realidade,

tanto com relação à liberdade de expressão como na relação salário/benefícios e esgotamento profissional associados às condições de trabalho:

A liberdade de expressão frente ao corpo técnico, à maior hierarquia, a um colegiado, em uma reunião de professores, está cerceada, porque, a partir do momento que você emite sua opinião... Como eu tive experiências desse nível, fui julgada de outra forma, como uma pessoa não confiável, extremamente crítica, uma pessoa não submissa. Não tem como você ser submissa se há algo que a contraria em termos morais e éticos. Omitindo opiniões, isso funciona como melhoria de um corpo todo. Infelizmente, como todos os comportamentos são de controle, qualquer manifestação é vista como fora da lei. E, recentemente também, isso tudo aconteceu no semestre passado, por meio de manifestações grevistas em virtude da ausência de pagamento (quatro meses sem receber). As pessoas eram punidas se fossem até o movimento para a manifestação grevista. Então, o direito constitucional garantido não era permitido, pois havia ameaças implícitas de demissão.

Eu não tenho parâmetro para dizer que aquilo que eu recebo está aquém do que eu ofereço. Eu acho que o professor em si, independente das circunstâncias, trabalha muito, porque não tem sábado e domingo, não tem feriado. Então, eu não sei dizer, especificamente, em relação à Instituição que eu estou se é compatível, se é boa ou não. Sinceramente, eu não saberia dizer com clareza. Quanto aos benefícios oferecidos pela Instituição, inexistem.

Não importa o salário que você receba, mas se você for reconhecido você se sente mais motivado a esse trabalho. Como não há reconhecimento, então eu considero isso também como sofrimento.

Como afirma Assunção (2006), na atividade docente o relógio controla as atividades e a tensão pelo controle do tempo de trabalho sempre esteve presente desde os primórdios do capitalismo. Quando alguém é contratado para um trabalho, a orientação temporal passa a se fazer pelo relógio, de forma que a história do relógio se confunde com a história do “capitalismo disciplinado”.

Em 2004, conforme pesquisa realizada por Silva (2005) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), cada orientador de trabalho de conclusão recebia, após a defesa, o valor de R\$ 200,00. Na IES analisada, houve o seguinte depoimento de um docente:

Só pra você ter uma ideia, a IES paga atualmente (2009) o valor de R\$100,00 por trabalho orientado. E assim mesmo, depois de concluído e apresentado. Esse valor é um absurdo diante das horas e horas que você fica com o aluno, fora as orientações que são passadas pelos e-mails nos finais de semana.

Na visão de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o professor é solicitado a desenvolver competências que contemplem a docência em si (domínio de conteúdos,

acompanhamento de alunos e o desenvolvimento de valores), a atuação na organização e na gestão da escola (participação efetiva em reuniões e conselhos, cooperação, solidariedade, respeito mútuo, diálogo), e a produção do conhecimento pedagógico (elaboração e desenvolvimento de projetos de investigação). Entende-se, por isso, que ele deveria ter sua atividade mais respeitada e considerada pelas instituições empregadoras.

Apenas na realização profissional houve unanimidade de docentes, que se posicionaram favoravelmente e com os seguintes dizeres:

Trabalhar como docente significa participar ativamente na formação de um indivíduo. Nosso trabalho envolve não só a informação, mas também a possibilidade de aprender e trocar experiências. Para mim, é prazeroso. Foi o que eu escolhi na minha vida. Juro. É uma coisa que foi muito bem pensada, muito bem definida, e estou satisfeito, feliz, com o que eu estou fazendo.

Para mim, significa participar da formação de uma pessoa, de desenvolvimento pessoal, intelectual e de repassar a minha experiência.

Para a minha realização profissional, é necessário ter uma filosofia da educação, do processo educacional. Trabalhar com o processo de aprendizagem de um modo construtivo, de um modo a desenvolver a crítica das pessoas, a pesquisa, desenvolver conhecimento acerca do assunto, principalmente pesquisa, para fundamentar um tema em que se está trabalhando.

Freire (2003, p. 118) sempre se posicionou no sentido de que “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor”. Assim, ensinar e aprender devem se desenvolver com o esforço metodicamente crítico do professor e com o empenho igualmente crítico do aluno. E isso não tem relação com a transferência de conteúdo. Todos os docentes entrevistados possuem essa filosofia.

Dispersos em singularidades, os docentes têm muito em comum, por meio de situações que os unem e os identificam como coletivos constituídos em relações de confiança (BAKHTIN, 1997; LIMA, 2005). A articulação entre a identidade do grupo e a singularidade do professor está no motivo, na organização do trabalho pedagógico e no investimento emocional que permite ao docente ser reconhecido publicamente (NÓVOA, 1992).

Nesta pesquisa, pôde-se perceber como a precarização do trabalho, fenômeno mundial, tem comprometido o cotidiano dos docentes universitários, profissionais que possuem a responsabilidade de aprimorar o conhecimento de pessoas, preparando-as, dentre outros aspectos, para o enfrentamento do mundo do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da docência é um campo complexo e diverso, atravessado também por situações políticas que envolvem anseios por melhores condições de trabalho, principalmente no contexto delineado pelas reformas educacionais da última década. Ao longo desta pesquisa, reconheceu-se haver algo que move constantemente os professores na busca pelo prazer. Ao mesmo tempo, todos os profissionais, e não se excluem os docentes, vivem constrangidos pela vontade alheia, princípio da convivência em sociedade. A vigilância está instalada entre sujeitos que se dizem autônomos, mas se sabem controláveis.

Nesta pesquisa, partiu-se do princípio de que a precarização do trabalho docente poderia interferir nas vivências de prazer e sofrimento em sua atividade profissional. Assim, a pergunta de partida dirigiu-se ao aspecto de qual dessas tem prevalecido no exercício da função docente. Para respondê-la, a pesquisa teve por objetivo geral analisar a percepção dos docentes a respeito dos aspectos associados à precarização no trabalho, bem como dos fatores relacionados à vivência de prazer e sofrimento em uma IES privada localizada na cidade de Belo Horizonte, MG.

Para o alcance desse objetivo, realizou-se um estudo de caso descritivo de caráter quantitativo e qualitativo com 129 professores da IES pesquisada, que lecionam nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo, Publicidade e Propaganda, Licenciaturas (Letras, Pedagogia e História) e nos cursos de Tecnólogos de Recursos Humanos, Marketing, Processos Gerenciais, Segurança Prisional e Gestão da Qualidade.

O caráter quantitativo da pesquisa associou-se à utilização de um questionário, que serviu de base para o aprofundamento dos principais fatores de prazer e sofrimento identificados. A etapa qualitativa assumiu caráter fundamental na pesquisa, tendo em vista a crença de que a compreensão dos significados e das relações subjacentes às situações e fatos percebidos pelos docentes no exercício de suas funções requeria uma abordagem mais profunda de análise.

O questionário correspondeu à primeira etapa da pesquisa, aplicado com o objetivo de levantar variáveis demográficas e ocupacionais dos participantes da pesquisa e dados do Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), elaborado por Mendes (2007), enquanto que a entrevista foi a técnica utilizada para fins de aprofundamento dos dados levantados na etapa quantitativa da pesquisa.

As escalas c) e d) do ITRA foram adaptadas para os fins deste estudo, por se entender ser mais fácil responder a indicadores mediante uma escala de frequência do que como as originais, que requerem do respondente a contagem do número de vezes em que em evento ocorreu em determinado período de tempo.

A dupla abordagem (qualitativa e quantitativa), para alguns, pode parecer excessiva em uma análise, mas, nesta pesquisa, foi fundamental para a demonstração de que, eventualmente, uma pesquisa quantitativa pode levar os respondentes a posicionamentos ideais e não reais, ou seja, as respostas refletirem como eles gostariam que fosse seu cotidiano. Como constatado em vários casos, as falas dos docentes foram contraditórias em relação aos resultados dos escores quantitativos.

Em termos demográficos e ocupacionais, constatou-se que a maior parte dos docentes pesquisados é do sexo feminino; encontra-se na faixa etária de 25 a 40 anos, é casada, possui mestrado completo ou em curso, tem mais de seis anos de experiência no exercício da profissão, possui maior dedicação de trabalho apenas à atividade docente, atua há mais de seis anos na Instituição como docente horista e vincula-se a dois cursos ou mais na IES estudada.

O Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA), utilizado na pesquisa, indicou resultados que variaram de críticos a graves em sua maioria, com os depoimentos colhidos nas entrevistas denotando aspectos pertinentes ao sofrimento associados a elementos de precarização no trabalho.

Em termos mais específicos, a organização do trabalho (forte cobrança por resultados; ritmo excessivo de trabalho com pressão de prazos; fiscalização de desempenho e rigidez de normas para a execução de tarefas) causa mais insatisfação para os docentes pesquisados do que as relações socioprofissionais

que, por sua vez, precedem em importância as condições de trabalho propriamente ditas. Entretanto, essas relações estão bastante desgastadas entre colegas, com a ocorrência de disputas profissionais, deficiência de comunicação e ausência de integração com as chefias, evidenciando-se sentimentos de exclusão das decisões e não observância de espaço para verbalizações e sugestões, sob pena de desligamento. As condições de trabalho são precárias em termos tanto de material quanto de equipamentos, além da inexistência de salas de aulas adequadas, com refrigeração e proteção acústica. O custo humano do trabalho mais grave dos docentes pesquisados refere-se ao cognitivo, pelos constantes desafios intelectuais e pelo esforço e concentração mental. Os custos afetivos revelaram-se mais críticos quanto à necessidade de controle das emoções pertinentes aos contatos agressivos existentes e à aceitação de ordens contraditórias oriundas da direção da escola. Entretanto, os docentes afirmaram que não se sentiam obrigados a elogiar pessoas, nem eram submetidos a constrangimentos ou precisavam a transgredir valores éticos. Quanto ao custo físico decorrente do exercício docente, pôde ser observado um equilíbrio entre a avaliação satisfatória e a crítica.

Com relação às vivências de prazer e sofrimento no trabalho, constatou-se uma situação crítica em todos os fatores a ela pertinentes. Os indicadores que mais se afastam da satisfação estão associados à liberdade de expressão: liberdade para expressar opiniões no local de trabalho e à confiança entre os colegas. O indicador “liberdade para usar a criatividade”, que mais se aproximou de satisfação, talvez indique a competência inerente aos professores em lidar com imprevistos no trabalho docente.

Constatou-se que boa parte dos indicadores de realização profissional é percebida pelos docentes pesquisados como crítica. Os mais moderados associam-se à identificação com as tarefas e à realização profissional, sendo o indicador mais satisfatório o “orgulho pelo que faço”. Em análise comparativa das vivências de prazer no trabalho, “liberdade de expressão” foi o mais significativo. Em análise comparativa de vivências de sofrimento no trabalho, verificou-se a existência de diferenças significativas entre os fatores correlatos a esta dimensão. O “esgotamento profissional” (sobrecarga, estresse e esgotamento emocional) foi o indicador mais acentuado. Todas as questões relacionadas à “falta de

reconhecimento” foram apontadas como críticas (falta de reconhecimento de desempenho, falta de reconhecimento de esforço, indignação e desvalorização).

Todas as questões relacionadas a “danos provocados pelo trabalho” docente foram apontadas como críticas em sua maioria, com o indicador mais relevante se referindo a “danos físicos” (dores no corpo, alterações no apetite e dores nas pernas). Os indicadores graves apontados foram: “dores de cabeça” e “alterações do sono”. Todas as questões relacionadas a “danos sociais” dos docentes pesquisados foram apontadas como críticas (vontade de ficar sozinho e impaciência com as pessoas em geral). Todas as questões relacionadas a “danos psicológicos” dos docentes pesquisados foram apontadas como críticas, principalmente associadas ao mau humor e à tristeza.

Não foram constatadas diferenças entre os fatores de prazer e sofrimento no trabalho e o sexo. Contudo, mesmo os escores tendo sido próximos e sem significância, as mulheres se sentem mais realizadas profissionalmente e com maior liberdade de expressão, quando consideradas as médias comparativas entre os sexos. Os homens sentem-se mais esgotados profissionalmente quando comparados às mulheres.

Comparando-se os fatores de prazer e sofrimento no trabalho com a faixa etária, verificou-se que os docentes de 25-35 anos sofrem mais pela falta de reconhecimento. Isso talvez se deva ao fato de que pessoas mais jovens são mais desejosas de reconhecimento, como uma forma de se sustentar e de solidificar-se na profissão.

A associação de fatores de prazer e sofrimento ocupacional dos docentes em relação à escolaridade evidenciou não haver diferenças. Entretanto, doutores possuem mais liberdade de expressão do que mestres e especialistas, cujo escore foi idêntico. Quanto à realização profissional, os especialistas se sentem mais realizados, seguidos pelos doutores e mestres. O esgotamento profissional de mestres indicou o maior escore, seguido igualmente por doutores e especialistas. A falta de reconhecimento indicou escores bastante baixos.

Quanto ao relacionamento entre os fatores de prazer e sofrimento no trabalho e o tempo no magistério, constatou-se que os docentes com menos tempo na atividade sofrem mais pela falta de reconhecimento quando comparados aos docentes com mais tempo de profissão. Esses resultados mostram convergência com os da correlação entre fatores de prazer e sofrimento no trabalho com a faixa etária.

As amostragens pertinentes ao cruzamento dos fatores de prazer e sofrimento com as três categorias do estado civil não revelaram diferenças significativas, bem como entre fatores de prazer e sofrimento e regime de trabalho.

Embora tenha sido constatada realidade equivalente com relação à situação crítica quanto a liberdade de expressão, realização profissional, esgotamento profissional e falta de reconhecimento, percebeu-se o seguinte: a liberdade de expressão de docentes com dedicação parcial à IES é mais favorável do que os de dedicação exclusiva e os horistas, embora estes últimos tenham se constituído como a maioria da amostra pesquisada. Da mesma forma, a realização profissional de docentes com regime parcial é mais significativa do que os de dedicação exclusiva e os horistas. O esgotamento profissional também é mais significativo nos docentes com dedicação parcial, seguido igualmente pelos de dedicação exclusiva e horistas. Com relação à falta de reconhecimento, esse fator é mais relevante em horistas, seguidos por docentes de dedicação exclusiva e de regime parcial.

O estudo mostrou uma correlação positiva entre o contexto do trabalho docente no que refere às relações socioprofissionais e o fator de sofrimento associado ao esgotamento profissional, denotando que relacionamentos desta natureza tendem a provocar efeitos indesejáveis de ordem psicológica. Quanto ao fator “organização do trabalho”, não se observou nenhuma correlação, mas tal situação não se refletiu nos depoimentos dos docentes, que revelaram queixas com a falta de liberdade de expressão e com o fato de o profissional da docência estar sendo considerado um elemento descartável caso não alcance os resultados esperados pela IES. O mesmo se passou com as “condições de trabalho” propriamente ditas, cujos depoimentos revelaram descontentamento com a liberdade de expressão e com a díade salário/benefícios recebidos no exercício da profissão.

Apenas no fator associado à realização profissional houve unanimidade de docentes, que se posicionaram favoravelmente na associação entre condições de trabalho e fatores de prazer e sofrimento. Sugere-se, então, que a educação no atual momento histórico seja um campo que proporciona prazer apenas na atividade do lecionar em si, porém demarcada pelos vários aspectos da precarização do trabalho, que geram sofrimento, adoecimento da alma e solidão. O prazer provém quando são alcançadas as finalidades da educação, do contato e das trocas estabelecidos com os alunos. O sofrimento vem da percepção da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, das dificuldades inerentes a esse processo, da desvalorização profissional, do desrespeito e das condições de trabalho inadequadas.

Para Freud, a saúde mental reflete a capacidade de amar e de trabalhar. Isso se dá porque a capacidade de amar interfere na capacidade de trabalhar. Ao produzir, o homem se reproduz e, ao se reproduzir, está produzindo, ou seja, amando e trabalhando de modo a compor um todo orgânico cujo sinônimo reflete a própria vida humana. Entende-se que os docentes entrevistados gostariam de estar se sentindo da forma segundo relatado por Freud, mas o tipo de gestão da IES não tem favorecido a concretização dessa situação. Os professores têm conseguido se realizar profissionalmente, porém alienando-se de sua realidade, com essa exigência intelectual e mental gerando consequências negativas para outros aspectos de suas vidas, bem como para a organização do seu trabalho.

Na revisão da literatura contemplada nesta pesquisa, destaca-se que o sofrimento é visto como uma espécie de drama, que mobiliza o sujeito no mundo e no trabalho, em busca das condições de saúde. Nem o sofrimento e nem as estratégias de defesas individuais e coletivas são patológicos, mas uma saída para o alcance da saúde. Nessa perspectiva, intervir na organização do trabalho significa contribuir para o processo da saúde, que permite aos sujeitos subverter o sofrimento, transformando-o em algo com sentido, inteligibilidade e ação. Isso não significa anular o sentimento, mas transformá-lo no prazer da reapropriação do vivido pela ação.

Outro aspecto que merece destaque no estudo é a precarização do trabalho de

docentes. Suas vivências de prazer e sofrimento ocupacional podem estar associadas às novas formas de avaliação do ensino superior, que acarretaram novas exigências aos professores. Como resultado disso, vêm surgindo constantes desafios na atividade docente, demandando maior autonomia, solução constante de imprevistos, reflexões rotineiras sobre sua realidade e a efetivação de um trabalho conjunto e cooperativo entre os profissionais da docência. Contudo, constatou-se que isso parece estar fora da realidade da IES pesquisada e que essa visão de solidariedade, cooperação e harmonia nos relacionamentos interpessoais se mostrou inexistente.

No conjunto do referencial teórico aqui abordado, Dejours, Codo e Mendes foram os principais autores considerados, tendo em vista seus estudos sobre a psicodinâmica do trabalho. Após a análise realizada na pesquisa, corrobora-se com seus entendimentos no que se refere a ‘organização no trabalho’ e não ‘organização do trabalho. E isso se deve ao fato de que a “organização no trabalho” está atrelada ao empenho pessoal de cada docente, sustentada pelas “condições de trabalho” oferecidas pela IES que, no caso específico deste estudo, foram consideradas de modo insatisfatório.

Dessa maneira, por mais que docentes se coloquem favoravelmente e com prazer em relação a suas atividades diárias, antevendo dias prazerosos de convivência com seus alunos, a insuficiência de materiais e equipamentos, salas sem refrigeração e barulho excessivo pela ausência de proteção acústica resultam em desgaste profissional que pode levar ao sofrimento no trabalho. Da mesma forma, as relações socioprofissionais denotaram vivências constantes de sofrimento, nomeadamente em relação a colegas de trabalho, em virtude de sentimentos de competitividade, inveja, despeito e maledicências. No trato com superiores, a situação também não indicou ser favorável.

Diante desse quadro, recomenda-se à IES pesquisada uma releitura de seu contexto para o aprimoramento do ambiente docente e o respeito por esse profissional que representa a mediação entre o conhecimento e a formação de seus alunos. Em relação à academia, sugere-se a continuação dos estudos que investiguem as relações de prazer e sofrimento que porventura possam decorrer da função docente

da atualidade, fundamentalmente no tocante aos aspectos configuradores da precarização do trabalho deste profissional.

Como limitação de pesquisa, registra-se a impossibilidade de se atingir um número maior de docentes da IES, o que poderia ter representado maior amplitude de discussão dos resultados obtidos. Todavia, convém ressaltar que grande parte do corpo docente havia sido desligada da IES na época da coleta dos dados em decorrência dos processos de mudança que nela estavam acontecendo.

Comparando-se com pesquisas realizadas em diversos contextos profissionais, percebeu-se que este estudo foi o que indicou maior nível de sofrimento, insatisfação e desamparo na atividade docente. A precarização do trabalho parece caminhar a passos largos para destruir a harmonia desejada no ambiente superior da educação, e isso pode trazer consequências indesejáveis à qualidade do ensino. Parafraseando Paulo Freire, o clima de respeito que nasce das relações justas, sérias, humildes e generosas autentica o caráter formador do espaço pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABREU NETO, F. A tecnologia fordista e a produção do homem unidimensional. **Vertentes**, [s.l.], n.26, jul.-dez. 2005, p. 70-86.
- ALEXANDER, F. **Medicina psicossomática**: seus princípios e aplicações. Trad. C. B. Fischmann. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ALEXANDER, F.; PORTIS, S. A. A psychosomatic study of hypoglycemic fatigue. **Psychosom Med**, n.6, 1944, p. 191.
- ÁLVARO-ESTRAMIANA, J. M.; PAÉZ, D. Psicología social de la salud mental. In: ÁLVARO-ESTRAMIANA, J. M.; GARRIDO, A.; TORREGROSA, J. R. (org.) **Psicología social aplicada**. Madrid: Mc-Graw Hill / Interamericana de España, 1996, p. 387-407.
- ALVES, M. A.; TAVARES, M. A. A dupla face da informalidade do trabalho: “autonomia” ou precarização. Capítulo 19. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 425-444.
- ANDRÉ, M. Uma pesquisa com professores para avaliar a formação de professores. In: ROMANOWSKI et al. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004, p. 205-218.
- ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ARENDT, H. **Condition de l’homme moderne**. Paris: Calman-Lévy, 1983.
- ASSUNÇÃO, A. A. Ciclos curtos e repetitivos de trabalho: o caso de uma fábrica de metais. Capítulo 10. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 179-188.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBER, B. Some problems in the sociology of the professions. In: LYNN, K. (ed.) **The professions in America**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1965, p. 669-688.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. Tecnologia e Educação: tecnologia e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.25, n.89, p. 1181-1201, set./dez. 2004.

BARROS, A. M. **Curso de Direito do Trabalho**. 4 ed. São Paulo: LTr, 2008.

BATTAGLIA, F. **Filosofia do Trabalho**. São Paulo: Saraiva, 1958.

BAUER, M. W. Classical Content Analysis: a review. In: BAUER, M. ; GASKELL, G. (orgs.) **Qualitative researching**: with text, image and sound. London: Sage, 2000, p.131-151..

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 94, jan./mar. 1991.

BREILH, J. **Producción y distribución de la salud/enfermedad como hecho colectivo**. Quito: Editorial Universitario, 1980.

BROWN, S. P.; PETERSON, R. A. Antecedents and Consequences of Salesperson job satisfaction: meta analysis and assessment of causal effects. **Journal of Marketing Research**, n.30, February 1993, p. 63-77.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUZA, C. P de. (orgs). **A vida e ofício dos professores**: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CACCIAMALI, M. C. Globalização e processo de informalidade. **Economia e Sociedade**, Campinas, IE/Unicamp, n.14, jun.2000, p. 152-174.

CANNON, H. C.; BANNER JR., J. M. **The elements of teaching**. New Haven: Yale University Press, 1997.

CATANANTE, B. Espiritualidade no trabalho. In: BOOG, G.; BOOG, M. (coord.) **Manual de Gestão de Pessoas e Equipes**: estratégias e tendências. Vol. I. São Paulo: Editora Gente, 2002.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Educação superior no Brasil: **reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHALITA, G. **O poder**: reflexões sobre Maquiavel e Etienne de La Boétie. 3 ed. São Paulo: RT, 2005.

CHANLAT, J. F. (coord.). **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. SETTE, O. L. (org.). 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

CHURCHILL, G. A.; FORD JR., N. M.; WALKER JR., O. C. Measuring the job satisfaction of industrial salesmen. *Journal of Marketing Research*, n.11, august 1974, p. 255, citados por BATESON, J. E. G.; HOFFMAN, K. D. **Marketing de Serviços**. 4 ed. 3 reimpressão. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica**: Retratos da Escola 3. Brasília, 2003.

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). Capítulo III. In: TAMAYO, A.; BORGES-ANDRADE, J. E.; CODO, W. (org). Capítulo XI. **Trabalho, Organizações e Cultura**. São Paulo: ANPEPP, v.1, n.11, outubro 1996, p. 36-55.

CODO, W. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). Capítulo I. In: TAMAYO, Álvaro; BITTENCOURT, Antônio Virgílio. **Trabalho**,

organização e cultura. São Paulo: ANPEPP, v.1, n.11, outubro 1996, p. 29-40.

CODO, W. Um diagnóstico integrado do trabalho com ênfase em saúde mental. In: JACQUES, M. G.; CODO, W. (org.). **Saúde Mental e Trabalho.** Cap. 8. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 173-192.

CODO, W.; SAMPAIO, J. J. C.; HITOMI, A. H. **Indivíduo, Trabalho e Sofrimento:** uma abordagem interdisciplinar. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

COGAN, E. Toward a definition of profession. **Harvard Education Review,** Harvard, n.23, p. 33-50, 1953.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração:** um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. Porto alegre: Bookman, 2005.

COVEY, Stephen. É possível motivar empregados sem ter salários competitivos? **Revista Pequenas Empresas & Grandes Negócios,** Rio de Janeiro, n.243, abril 2009, p. 60-61.

COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento.** São Paulo: Atlas, 2003

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, M. I. Avaliação e poder na docência universitária: campos legitimados e saberes silenciados. **Educação Unisinos,** Vale dos Sinos, v.5, n.9, p. 103-128, jul.-dez.2004.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia.** 3 ed. São Paulo: Makron Books, 2005. 798p.

DEJOURS, C. A carga psíquica do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho:** Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5 ed. São Paulo: Cortez Oboré, 1992.

DEJOURS, C. Évaluation ou validation en psychologie du travail? Pratiques Psychologiques, de l'intuition à l'évaluation, **L'Esprit du temps**, Paris. n. 1, p. 51-61, 1995.

DEJOURS, C. Prefácio. In: MENDES, A. M. (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 19-22.

DEJOURS, C. Psychologie Clinique du Travail et Tradition Compréhensive. In : CLOT, Y. (org.). **Les Histoires de la Psychologie du Travail**: approche pluridisciplinaire. Toulouse: Octares Éditions, 1999 .

DEJOURS, C. **Travail, usure mentale**: nouvelle edition augmentée. Paris: Bayard, 2000.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do Trabalho**: Contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. São Paulo: Atlas, 1994.

DEJOURS, C.; DÉSSORS, D.; DÉSRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas, RAE**, [s.l.], v.33, n.3, 1993, p. 98-104.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

DUBAR, C. **La crise des identités**: l'interprétation d'une mutation. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

EKSTERMAN, A. Psicossomática: o diálogo entre a Psicanálise e a Medicina. Capítulo 8. In: MELLO FILHO, J. (org.). **Psicossomática Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 77-88.

EPSTEIN, J. **Masters**: portraits of great teachers. New York: Basic Books, 1981.

FARIA, J. H.; MENEGHETTI, F. K. A instituição da violência nas relações de trabalho. EnANPAD XXVII, 2001, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2001.

FERREIRA, M. C.; MENDES, A. M. Só de pensar em vir trabalhar já fico de mau humor: atividade de atendimento público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**, v.6, n.3, 2001, p. 93-105.

FERRETI, C. J. Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 401-422, maio/ago. 2004.

FIDALGO, F. S. Gerência da qualidade total na educação: a privatização do público. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. S. (org.). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do Capital**. Belo Horizonte: Movimento da Cultura Marxista, 1994, p. 63-78.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 27 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2003.

FREITAS, L. G. O processo de saúde e adoecimento dos professores que atuam em ambiente virtual. Ca. 7. In: MENDES, A. M. B. (org.) **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 155-178.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer** [1920]. In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

FREUD, S. **O mal-estar na civilização** [1930]. In: Edição Standard brasileira das Obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XXI. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1976.

GARCIA, M. A. **Derecho del Trabajo**. Barcelona: José M. Bosch, 1960.

GENTILI, P.; SUAREZ, D. (org.). **Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Gestão de Pessoas**: enfoque nos papéis profissionais. São Paulo: Atlas, 2001.

GONÇALVES, C. M. **Análise sociológica das profissões**: principais eixos de desenvolvimento. Universidade do Porto, Portugal, 2007. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5512.pdf>>. Acesso em 06 out. 2009.

GOODE, W. Encroachment, charlatanism and the emerging profession: psychology, sociology and medicine. **American Sociological Review**, [s.l.], n.25, p. 902-914, 1960.

GRAMSCI, A. The formation of intellectuals. In: GRAMSCI, A. **The modern prince and other writings**. London: Lawrence & Wishart, 1957.

GUELAUD, F.; BEAUCHESNE, M.-N.; GAUTRAT, J. *et al.* **Pour une analyse des conditions de travail dans l'entreprise**. Paris: Armand Colin, 1975.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HELOANI, R.; LANCMAN, S. Psicodinâmica do Trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Revista Produção**, v.14, n.3, Set./Dez. 2004, p. 77-86.

KERNBERG, O. F. **Ideologia, conflito e liderança em grupos e organizações**. Trad. Alceu Filimann. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOTTER, J. P. **Liderando mudança**. Trad. Leading Change. 8 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

LA BOÉTIE, E. **O discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Brasília: Editora Fiocruz, 2004.

LANDIS, J.; KOCH, G. The measurement of observer agreement for categorical data. **Biometrics**, [s.l.], n.33, p.159-174, 1977.

LEAL, R. P. C. O mestrado profissional, os MBAs e a remuneração do professor. **REAd**, [s.l.], ed. 19, v.7, n.1, jan.-fev. 2001.

LEONTIEV, A. **Activité, conscience, personnalité**. Paris: Éditions du Progrès, 1984.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

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

LINHART, D. Sindicatos e organização do trabalho: uma brincadeira de esconde-esconde? In: LINHART, D. **A desmedida do capital**, capítulo 9. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 198-223.

LOWMAN, J. **Dominando as técnicas de ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACKINNON, D.W. **The nature of creativity**. Lexington: College of Education, University of Kentucky, 1963.

MARTINS, S. R. Subjetividade e adoecimento por DORTS nos trabalhadores em um banco público em Santa Catarina. Cap. 6. In: MENDES, A. M. B. (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 129-154.

MARX, K. **Manuscritos de economía y filosofía** [1844]. 11 ed. Madrid: Alianza, 1984.

MARX, K. Trabalho estranho e a propriedade privada. In: ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 174-195.

MATTOS, L. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heróico (1549-1570). Rio de Janeiro: Gráfica Aurora, 1958.

MAURICE, M. Propos sur la sociologie des professions. **Sociologie du Travail**, [s.l.], n.2, p. 213-225, 1972.

MEC. **Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em 16 ago., 2008.

MEDEIROS DE SOUZA, C. H. **Comunicação, Educação e Novas Tecnologias**. Rio de Janeiro: FAFIC, 2003.

MENDES, A. M. B. (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M. B. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. Cap. 1. In: MENDES, A. M. (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 29-61.

MENDES, A. M. B. Os novos paradigmas de organização do trabalho: implicações para saúde mental do trabalhador. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v.85/86, n.23, 1995, p. 55-60.

MENDES, A. M. B.; ABRAHÃO, J. I. A influência da organização do trabalho nas vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: uma abordagem psicodinâmica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v.16, n.2, 1996, p. 179-184.

MENDES, A. M. B.; FERREIRA, M. C. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA: instrumento auxiliar de diagnóstico de indicadores críticos no trabalho. Capítulo 5. In: MENDES, A. M. B. (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 111-126.

- MENDES, A. M. B.; LINHARES, N. J. A prática do enfermeiro com pacientes da UTI: uma abordagem psicodinâmica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.42, n.2, 1996, p. 267-280.
- MENDES, A. M. B.; MORRONE, C. F.. Vivências do prazer-sofrimento e saúde psíquica no trabalho: trajetória conceitual e empírica. In: Mendes, A. M. B.; Borges, L. O; Ferreira, M. C. (org.). **Trabalho em Transição, Saúde em Risco**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2002, p. 25-42.
- MENDES, A. M. B.; TAMAYO, A. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico-USF**, v.6, n.1, jan./jun. 2001, p. 39-46.
- MENDES, D. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MENDES, L.; CHAVES, C. J. A.; SANTOS, M. C. *et al.* A dialética prazer/desprazer no trabalho: vivências de um significado e sofrimento no trabalho de professor universitário. EnANPAD XXX, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.
- MÉSZÁROS, I. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. Capítulo 2. In: MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. A. Cotrim; V. Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 27-44.
- MORAES FILHO, E. **Introdução ao Direito do Trabalho**. São Paulo: LTr, 1971, p. 133.
- NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde**: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública, Interinstitucional. Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade de Montes Claros). Belo Horizonte: UFMG/UNIMONTES, 2001
- NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, v.4. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo e desenlaces. Santiago: LPP/UERJ/OREALC/UNESCO, 2004. (**Relatório de estudo de caso do Brasil**).

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

OLIVEIRA, W. S. L. **O Poder Organizacional e as Vivências de Prazer e Sofrimento de docentes em Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) de Belo Horizonte**. Dissertação. [Mestrado em Administração. Universidade Novos Horizontes, Belo Horizonte, MG. 133f.]. Belo Horizonte: UNH, 2008.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; DEGAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. **O poder das organizações**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1993.

PAIVA, K. C. M. **Gestão de competências e a profissão docente**: um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. [Tese. Doutorado em Administração, concentração em Relações de Trabalho e Poder. Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais. 278f.] Belo Horizonte: UFMG, 2007.

PIERON, H. Motivation. In: RICHARDS, G. **Motivation**. Paris: Encyclopaedia Universalis, v.11, 1968, p. 397.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

QUIVY, R.; CAMPANHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Gradiva, 1998.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. L.; GASPARINI, A. C. L. F. Perspectiva psicossocial em Psicossomática: via estresse e trabalho. Cap. 10. In: MELLO FILHO, J. **Psicossomática hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992, p. 93-107.

ROGERS, Carl. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1971.

SAINT-GIRONS, B. Motivation. In: RICHARDS, G. **Motivation**. Paris: Encyclopaedia Universalis, v.11, 1968, p. 397.

SAMPAIO, J. J. C.; MESSIAS, E. L. M. A epidemiologia em saúde mental e trabalho. Cap. 7. In: JACQUES, M. G.; CODO, W. (org.). **Saúde mental & trabalho**: leituras. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 143-172.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, B. S. **A Universidade do Século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W.. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**: análise de resultados, vol.3. 2 ed. 3ª reimpressão. São Paulo: EPV: EDUSP, 2004.

SILVA, R. R. O trabalho de líderes religiosos em organizações protestantes neopentecostal e tradicional. Cap. 12. In: MENDES, A. M. B. (org.) **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 283-302.

SILVA, S. A. **O caminho lato sensu da precarização do trabalho docente universitário na Universidade Estadual do Ceará (UECE)**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade. Centro de

Estudos Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará. 2005. 90p.). Fortaleza: UECE, 2005.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (ed.) **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. Thousands Oaks, CA.: Sage Publications, 2000, p. 236-247.

TAMAYO, A. (org.) **Cultura e saúde nas organizações**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**: notas sobre a universidade. São Paulo: Ed. Nacional/NL, 1969.

TERTULIAN, N. Conceito de alienação em Heidegger e Lukács. **Práxis**, Belo Horizonte, jan./maio 1996.

TIDDI, A. **Precari**: percorsi di vita tra lavoro e non lavoro. Roma: Derive Approdi, 2002.

TONET, I. **Democracia ou Liberdade?** Maceió: Edufal, 1997.
TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa nas Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASAPOLLO, L. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. Capítulo 3. In: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 45-58.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuição para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (org.) **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 77-93.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.23, p. 5-15, maio-ago. 2003.

VERGARA, S. C. **Pesquisa e relatórios de pesquisa em administração**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, E. P. ; PENA, E. D.; NASCIMENTO, E. G.; SILVA, E. B. T.; NASCIMENTO, H. L. Profissionalização e Precarização do trabalho docente no ensino superior: que caminhos apontam o debate atual? **VII Seminário Redestrado**: Nuevas Regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3-5 julio, 2008. Disponível em <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/pdf>. Acesso em 05 out. 2009.

VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003.

WEBER, M. **Economy and Society**: an outline of interpretative sociology. New York: Bedminster, 1968.

YIN, R. K. **Estudo de caso**. 2 ed. São Paulo: Sage, 2005.

ANEXOS

ANEXO I – Tipos de Instituição de Educação Superior

As instituições de educação superior brasileiras estão organizadas sob as seguintes categorias administrativas (ou formas de natureza jurídica):

Públicas

São instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. Podem ser:

- Federais - mantidas e administradas pelo Governo Federal
- Estaduais - mantidas e administradas pelos governos dos estados
- Municipais - mantidas e administradas pelo poder público municipal

Privadas

São as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Podem se organizar como:

- **Instituições privadas com fins lucrativos ou Particulares em sentido estrito** - instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.
- **Instituições privadas sem fins lucrativos, que podem ser:**

Comunitárias - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam, na sua entidade mantenedora, representantes da comunidade;

Confessionais - instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específicas;

Filantrópicas - são as instituições de educação ou de assistência social que prestem os serviços para os quais foram instituídas e os coloquem à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.

A SITUAÇÃO LEGAL DOS CURSOS

As instituições da Educação Superior têm que seguir determinadas regras para abrir novos cursos e diplomar seus concluintes. Todos os cursos são criados por meio de um ato legal, que pode ser chamado de criação ou autorização, dependendo da organização acadêmica da instituição.

O ato de criação é restrito às universidades e centros universitários. Geralmente é resultado da aprovação de um colegiado superior da instituição, como o Conselho Universitário, Conselho de Ensino ou similar. Neste caso, não é necessária a aprovação de nenhuma instância superior.

O ato de autorização é necessário às instituições não-universitárias: faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos superiores. Neste caso elas devem submeter as suas propostas de criação dos cursos de graduação a instâncias superiores: Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, quando forem instituições públicas federais ou privadas. Já as instituições públicas estaduais e municipais deverão submeter seus pedidos de abertura de cursos aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação.

Saiba mais a respeito das exigências legais, antes de fazer a escolha de curso de graduação:

CRIAÇÃO, AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSOS

Em primeiro lugar, é importante saber que as universidades e os centros universitários são os dois únicos tipos de instituição com autonomia para criar ou fechar cursos sem autorização prévia. Mesmo assim, há um limite: quando essas instituições quiserem abrir cursos novos (ou incorporar cursos existentes) fora de suas sedes, elas também precisam de autorização.

Todas as demais instituições de educação superior que queiram criar um curso precisam passar pelo processo formal de autorização. Esse é o ato legal que permite a instalação do curso e a abertura de processo seletivo para matrícula de alunos.

A situação legal de criado ou autorizado, entretanto, é transitória. Existe uma outra situação legal para os cursos de instituições superiores: o reconhecimento.

O curso criado ou autorizado pode abrir inscrições, realizar processo seletivo e receber alunos, mas não pode ainda conferir diploma. Deve solicitar ao Ministério da Educação o reconhecimento quando cumprir 50% de seu projeto curricular.

O curso reconhecido está habilitado a conferir diploma a seus alunos. Já passou pela etapa de autorização e tem quatro ou mais anos de funcionamento. No entanto, esta situação não é permanente: o reconhecimento é concedido por prazo determinado ou o curso pode perder sua competência para outorgar diplomas se obtiver três conceitos D ou E consecutivos no Exame Nacional de Cursos - Provão e uma condição insuficiente na dimensão corpo docente da Avaliação das Condições de Ensino, realizada pelo MEC.

A AUTORIDADE LEGAL QUE REGE A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A regra exige que das universidades e centros universitários a obtenção de autorização para abrir ou incorporar cursos fora das sedes, tem o objetivo de prevenir expansões apressadas. É possível crescer e se expandir geograficamente, mas com qualidade.

Outra regra importante é a que define a autoridade à qual a instituição está subordinada. A educação superior no Brasil está organizada em sistema federal e sistemas estaduais. O sistema federal está sob a autoridade do MEC e do Conselho Nacional de Educação (CNE) e os sistemas estaduais são regidos pelas Secretarias de Estado e Conselhos Estaduais de Educação (CEEs). Os dois tipos de sistemas têm liberdade relativa, porque precisam obedecer à Constituição Federal e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

O sistema federal exerce sua autoridade sobre todas as instituições privadas e sobre a rede de universidades e demais escolas federais (inclusive os os CEFETs). Os sistemas estaduais compreendem as instituições de educação superior públicas estaduais e

municipais. Embora não sejam obrigadas a seguir todas as determinações do MEC, os sistemas estaduais tendem a aderir às iniciativas do Ministério, como o Provão.

O PROCESSO DE AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO DE CURSOS

Para abrir um novo curso, a primeira etapa é a obtenção de autorização. Para isso, a IES prepara o projeto do curso e o submete à Secretaria de Educação Superior - SESu do MEC. A partir deste projeto, o MEC conclui se o curso atende aos padrões de qualidade definidos para cada área de formação.

Obtida a autorização, o curso pode então abrir inscrições para o processo seletivo, receber alunos e cumprir o projeto pedagógico, mas ainda não pode conferir diploma. A autorização vale até quando a primeira turma de alunos estiver entrando no último período, ou seja, já em vias de completar a sua formação. A esta altura, o curso precisa obter o seu reconhecimento.

O processo de reconhecimento, necessário para que o curso possa conferir diploma aos concluintes, compreende a remessa de documentação à SESu/MEC e uma Avaliação das Condições de Ensino, realizada pelo INEP. A Comissão verificadora se reúne com os dirigentes, coordenadores, funcionários, professores e alunos, e avalia três dimensões: Organização Didático-pedagógica, Corpo Docente e Instalações. O relatório conclusivo da Comissão de Verificação confere um conceito para cada dimensão avaliada. A partir desta avaliação a SESU/MEC emite um documento recomendando ou não o reconhecimento, com um prazo de até cinco anos.

Os processos de autorização e reconhecimento de cursos e as recomendações das Comissões de Avaliação in loco são homologadas pelo Ministro da Educação e depois transformado em ato do Poder Executivo. Caso o resultado do processo de autorização ou de reconhecimento seja negativo, a instituição pode voltar a pedir tanto a autorização quanto o reconhecimento, depois de cumprir as recomendações feitas pela Comissão que devem ser referendadas pelo MEC.

AVALIAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Até a década de 90 e, particularmente, até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro de 1996, as instituições de educação superior brasileiras eram autorizadas a funcionar em bases permanentes. Uma vez credenciada, a instituição podia funcionar indefinidamente, desde que cumprisse a lei. O processo de credenciamento era burocrático e não previa nenhum tipo de avaliação institucional futuro.

Essa licença permanente, porém, não valia para tudo. Por exemplo: as atividades de pesquisa foram submetidas a avaliação das agências financiadoras e o ensino de pós-graduação, desde meados dos anos 70, passa por um sistema bianual de avaliação administrado pela Capes.

As instituições que não realizavam pesquisas e nem participavam do sistema de pós-graduação funcionavam sem passar por qualquer avaliação institucional. Elas estavam sujeitas apenas a processos burocráticos para autorização de novos cursos, alteração do número de vagas, etc. Esse era o caso da esmagadora maioria das instituições privadas não universitárias.

Essa situação começou a mudar quando as universidades, no início da década de 90, passaram a adotar um sistema de auto-avaliação institucional, desenvolvido pelo MEC,

denominado PAIUB (Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras), voluntário e definido pela própria instituição.

Em 1996, com a LDB foi introduzido o princípio de que o credenciamento das instituições passava a ser temporário e, desde então, todos os atos de credenciamento institucional passaram a fixar o prazo de validade da credencial. Entretanto, estamos falando de um sistema recente. Ele vem sendo usado para as instituições novas ou para aquelas que se transformaram em universidades ou centros universitários desde 1996. A partir de 2002, vêm sendo implementados os processos de avaliação institucional para efeito de credenciamento de centros universitários que, posteriormente, serão estendidos às universidades e às instituições não universitárias de educação superior.

SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR - SINAES

Instrumento de avaliação superior do MEC/Inep desde 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Para a consecução de seus objetivos, o Sinaes utiliza vários procedimentos, que compreendem os processos de auto-avaliação ou avaliação interna, bem como a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho do Estudante (Enade), a avaliação in loco dos cursos de graduação e os instrumentos de informação (Censo da Educação Superior e Cadastro Nacional de Docentes).

Na avaliação das instituições, o Sinaes considera as seguintes dimensões:

1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) - identifica o projeto e/ou missão institucional, em termos de finalidade, compromissos, vocação e inserção regional e/ou nacional, Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, especialmente no que diz respeito à (ao):
- concepção do currículo e organização didático-pedagógica; - coerência das práticas de investigação com a missão institucional; - impacto das atividades de extensão na comunidade e na formação dos estudantes. Incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades, as políticas de formação acadêmico-científica, profissional e cidadã; de construção e disseminação do conhecimento; de articulação interna, que favorece a iniciação científica e profissional de estudantes, os grupos de pesquisa e o desenvolvimento de projetos de extensão.

3. Os projetos de responsabilidade social da instituição voltados prioritariamente para ações que promovam:

- a inclusão social; o desenvolvimento econômico e social por meio da interação com a sociedade; a formação de cidadãos responsáveis pela defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural. Contempla o compromisso social da instituição como portadora da educação como bem público e expressão da sociedade democrática e pluricultural, de respeito pela diferença e de solidariedade, independentemente da configuração jurídica da IES.

4. A comunicação com a sociedade - identifica as formas de aproximação efetiva entre IES e sociedade, de tal sorte que a comunidade participe ativamente da vida da acadêmica,

bem como a IES se comprometa efetivamente com a melhoria das condições de vida da comunidade, ao repartir com ela o saber que produz e as informações que detém.

5. As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho - explicita as políticas e os programas de formação, aperfeiçoamento e capacitação do pessoal docente e técnico-administrativo, associando-os com planos de carreira condizentes com a magnitude das tarefas a serem desenvolvidas e com condições objetivas de trabalho.

6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e a representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade acadêmica nos processos decisórios - avalia os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da gestão democrática, em especial nos órgãos colegiados, as relações de poder entre estruturas acadêmicas e administrativas e a participação nas políticas de desenvolvimento e expansão institucional.

7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação, acesso de docentes e estudantes às informações - analisa a infra-estrutura da instituição, relacionando-a com as atividades acadêmicas de formação, de produção e disseminação de conhecimentos e com as finalidades próprias da IES.

8. Planejamento e avaliação, especialmente dos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional - considera o planejamento e a avaliação como instrumentos integrados, elementos de um mesmo continuum, partícipes do processo de gestão da educação superior. Essa dimensão está na confluência da avaliação como processo centrado no presente e no futuro institucional, a partir do balanço de fragilidades, potencialidades e vocação institucionais.

9. Políticas de atendimento aos estudantes, acompanhamento de egresso - análise das formas por meio das quais os estudantes estão sendo integrados à vida acadêmica, e os programas através dos quais a IES busca atender aos princípios inerentes à qualidade de vida estudantil e o acompanhamento de egressos e de ações de oportunidades de formação continuada.

10. Sustentabilidade financeira: tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior - avalia a capacidade de gestão e administração do orçamento e as políticas e estratégias de gestão acadêmica, com vistas à eficácia na utilização e na obtenção dos recursos financeiros necessários ao cumprimento das metas e das prioridades estabelecidas.

AVALIAÇÕES DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

A partir de meados dos anos 90, o governo implantou um sistema de avaliação da educação superior para garantir que a expansão da oferta de cursos de graduação ocorresse com a qualidade necessária. Atualmente, os instrumentos de avaliação têm como finalidade acompanhar as seguintes etapas do processo de criação e existência de um curso:

(1) autorização para abertura de um novo curso em instituição não universitária;

(2) reconhecimento de um curso já autorizado ou criado por instituição universitária e que está em vias de graduar sua primeira turma, para que ele possa conferir diplomas válidos;

(3) renovação do reconhecimento de um curso.

As avaliações resultam nos seguintes conceitos:

Para autorização, a SESu/MEC, após verificação *in loco*, emite relatório no qual o curso é enquadrado em uma das seguintes situações:

- Autorizado
- Não autorizado

Para o reconhecimento ou renovação do reconhecimento, são emitidos, pela comissão de verificação *in loco* do INEP, um dos seguintes conceitos para cada dimensão avaliada - organização didático-pedagógica, corpo docente, instalações:

- CMB (Condições Muito Boas),
- CB (Condições Boas),
- CR (Condições Regulares) e
- CI (Condições Insatisfatórias).

No Provão, os conceitos são distribuídos segundo o desempenho do curso e sua posição em relação aos demais cursos da área, nas seguintes faixas:

- A - notas acima de um desvio-padrão da média geral;
- B - notas entre 0,5 (inclusive) e um desvio-padrão, acima da média geral;
- C - notas entre 0,5 desvio-padrão acima e 0,5 desvio-padrão abaixo da média geral;
- D - notas entre 0,5 (inclusive) e um desvio-padrão, abaixo da média geral;

E - notas abaixo de um desvio padrão (inclusive) da média geral.

Fonte: MEC. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=506&Itemid=293#recredenciamento>. Acesso em 23 set 2008.

ANEXO II – Decreto 3.860 de 9 de Julho de 2001 (Parcial)

Art. 11. Os centros universitários são instituições de ensino superior pluri-curriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

§ 1º Fica estendida aos centros universitários credenciados **autonomia** para criar, **organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas** de educação superior, assim como **remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes**.

§ 2º Os centros universitários poderão usufruir de outras atribuições da autonomia universitária, além da que se refere o § 1º, devidamente definidas no ato de seu credenciamento, nos termos do **§ 2º do art.54 da Lei no. 9.394/1996**:

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho.

§ 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.

§ 3º A autonomia de que trata o § 2º deverá observar os limites definidos no plano de desenvolvimento da instituição, aprovado quando do seu credenciamento e/ou reconhecimento.

§ 4º É vedada aos centros universitários a criação de cursos fora da sua sede indicada nos atos

legais de credenciamento.

Art. 19. A autorização para funcionamento e o reconhecimento de cursos superiores, bem assim o credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, terão prazos limitados, sendo renovados periodicamente após processo regular de avaliação.

Art. 36, § 4º As instituições de ensino superior credenciadas como centros universitários e universidades e que possuam desempenho insuficiente na avaliação do Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo INEP terão suspensas as prerrogativas de autonomia, mediante ato do Poder Executivo. § 5º As instituições de que trata o § 4º será submetido, nos termos do art. 34, a imediato processo de credenciamento.

Art. 38. Será sustada a tramitação de solicitações de credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior, e de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, quando a proponente estiver submetida a processo de averiguação de deficiências ou irregularidades.

3.1. Credenciamento

É vedada a criação de novos centros universitários conforme determina o **Decreto nº 4.914/2003**.

3.2. Recredenciamento

- Decreto 3.860 art. 19, 20 e 25
- Resolução CES/CNE nº10/2002 e Resolução CES/CNE nº 22/2002

O credenciamento e o credenciamento de instituições de ensino superior terão prazos limitados, devendo ser renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Condições a serem observadas para instrução dos processos:

I - O pedido de credenciamento de Centros Universitários devem ser formalizado pela mantenedora, por meio do sistema SAPIEnS, atendido ao disposto na **Portaria 4361/2004** e **Decreto 4914/2003**.

II - Documentação fiscal e parafiscal da mantenedora **Decreto 3860/2001 art. 20**

1.1. se Pessoa Física:

1.1.1. Cópia do documento de identidade;

1.1.2. Atestado de domicílio;

1.1.3. Prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Físicas(CPF);

1.1.4. Prova de regularidade perante a Fazenda Federal, Estadual e Municipal (própria e de seu domicílio, quando for o caso);

1.1.5. Prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço;

1.1.6. Demonstração de experiência, qualificação profissional, patrimônio e capacidade financeira adequados e suficientes para manter instituição educacional.

1.2. Se Pessoa Jurídica:

1.2.1. cópia dos atos, registrados no órgão oficial competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica de atuação, na forma da legislação pertinente;

1.2.2 - prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ);

1.2.3 - prova de regularidade perante a Fazenda Federal, Estadual e Municipal;

A mantenedora deverá apresentar demonstrações financeiras, com parecer de seu conselho fiscal ou órgão similar, na forma dos artigos **7º-B, 7º-C e 7º-D e seus parágrafos, da Lei 9.870, de 23 de novembro de 1999**, segundo a forma de constituição em que se enquadrem.

1.2.4 - prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço;

1.2.5 - demonstração de patrimônio para manter instituição ou instituições de educação;

1.2.6 - identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um;

1.2.7 - prova de inscrição no cadastro de contribuintes estadual e municipal, se for o caso; e

1.2.8 - estatuto da universidade.

III - O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI

Veja a Legislação Específica e as novas instruções para elaboração do PDI

Observações:

Apresentar relatório identificando os aspectos não cumpridos do PDI anteriormente aprovado, justificando as causas de seu cumprimento parcial ou descumprimento, caso haja necessidade.

3.3. Autorização de funcionamento para Curso(s) Superior(es)

As Universidades e Centros Universitários estão dispensados de solicitar ao poder público autorização para abrir novos cursos superiores, em virtude das prerrogativas de autonomia de que gozam (Lei 9394 art.53 inciso I) . Entretanto, esta autonomia não se estende aos cursos e campus fora de sede das universidades (Art.10 § 2º Decreto Nº 3.860 de 9 de julho de 2001).

A autonomia também não se estende aos cursos de Medicina, Odontologia, Psicologia e de Direito, devendo ser observados os seguintes procedimentos:

AUTORIZAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MEDICINA, ODONTOLOGIA E PSICOLOGIA

Art. 27 Decreto nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001

A criação de cursos de graduação em medicina, em odontologia e em psicologia, por universidades e centros universitários deverá ser submetida à manifestação do Conselho Nacional de Saúde.

O Conselho Nacional de Saúde deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

A criação dos cursos dependerá de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

AUTORIZAÇÃO DE CURSOS JURÍDICOS Art. 28 Decreto nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001

A criação de cursos jurídicos em universidades e centros universitários deverá ser submetida à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil.

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

A criação dos cursos dependerá de deliberação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, homologada pelo Ministro de Estado da Educação.

Obs.: Os atos de autorização prévia de funcionamento de cursos de medicina, psicologia, odontologia e direito ofertados por universidade, em sua sede, não se estendem aos cursos oferecidos fora de sua sede.

PRAZOS (Art. 29 e 30 Decreto nº 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001)

Os cursos superiores autorizados deverão iniciar suas atividades acadêmicas no prazo máximo de até doze meses, contados da data de publicação do ato legal de sua autorização, findo o qual este será automaticamente revogado.

3.4. Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Curso(s) Superior(es)

Condições a serem observadas para instruções de processos:

3.4.1 Os pedidos de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores serão formalizados pelas respectivas entidades mantenedoras, por meio do sistema SAPIEnS, atendendo aos critérios estabelecidos pela **Portaria 4361/04**.

3.4.2 Documentação fiscal e parafiscal da mantenedora DECRETO 3860/2001 art.20

I - Se Pessoa Física:

- Cópia do documento de identidade;
- Atestado de domicílio;
- Prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoas Físicas (CPF);

- o Prova de regularidade perante a Fazenda Federal, Estadual e Municipal (própria e de seu domicílio, quando for o caso);
- o Prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço;
- o Demonstração de experiência, qualificação profissional, patrimônio e capacidade financeira adequados e suficientes para manter instituição educacional.

II - Se Pessoa Jurídica:

- k) Cópia dos atos, registrados no órgão oficial competente, que atestem sua existência e capacidade jurídica de atuação, na forma da legislação pertinente;
- l) Prova de inscrição no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ);
- m) Prova de regularidade perante a Fazenda Federal, Estadual e Municipal;
- n) A mantenedora deverá apresentar demonstrações financeiras, com parecer de seu conselho fiscal ou órgão similar, na forma dos artigos 7º-B, 7º-C e 7º-D e seus parágrafos, da Lei 9.870, de 23 de novembro de 1999, segundo a forma de constituição em que se enquadrem;
- o) Prova de regularidade relativa à Seguridade Social e ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço;
- p) Demonstração de patrimônio para manter instituição ou instituições de educação;
- q) Identificação dos integrantes do corpo dirigente, destacando a experiência acadêmica e administrativa de cada um;
- r) Prova de inscrição no cadastro de contribuintes estadual e municipal, se for o caso; e
- s) Estatuto da universidade.

Observações:

1. A SESu/MEC deverá basear-se integralmente no Relatório da Avaliação do INEP para recomendar ou não o reconhecimento ou renovação do reconhecimento do curso, indicando, a partir de critérios aprovados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e publicados em ato próprio:

1.1. o período de validade do reconhecimento;

1.2. o estabelecimento de medidas de recuperação da qualidade da instituição e dos seus cursos, se for o caso.

2. O reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos superiores previstos no **Art.31, parágrafo único, do Decreto 3.860**, de 9 de julho de 2001, dependerá de aprovação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. (**Resolução CES/CNE nº10/2002** e **Resolução CES/CNE nº 22/2002**)

Situação Especial. 1. Cursos Jurídicos Decreto 3860 art. 28

O reconhecimento de cursos jurídicos em instituições de ensino superior, inclusive os sediados em universidades e centros universitários, deverão ser submetidos à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil. O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil deverá manifestar-se no prazo máximo de cento e vinte dias, contados da data do recebimento do processo,

remetido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

Fonte: MEC. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=506&Itemid=293#recredenciamento>. Acesso em 23 set 2008.

ANEXO III – Parecer 267-2002 Recredenciamento de Universidades e Centros Universitários

Decreto 3.860 de 9 de Julho de 2001 (Parcial)

DEPACHOS DO MINISTRO

Em 13 de setembro de 2002

(Diário Oficial - Nº179 - Seção 1, segunda-feira, 16 de setembro de 2002)

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, Interino, homologa o Parecer nº 267/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, referente ao reexame do Parecer CNE/CES 111/2002, que dispõe sobre o recredenciamento de Universidades e de Centros Universitários, conforme consta do Processo nº 23001.000061/2002-32.

ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES

Interino

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PARECER Nº: CNE/CES 267/2002

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. UF: DF

ASSUNTO: Reexame do Parecer CNE/CES 111/2002, que dispõe sobre recredenciamento de Universidades e de Centros Universitários

RELATOR(A): Lauro Ribas Zimmer

PROCESSO(S) Nº(S): 23001.000061/2002-32

PARECER Nº: CNE/CES 267/2002

COLEGIADO: CES APROVADO EM: 4/9/2002

I - RELATÓRIO

O Parecer CNE/CES 111/2002, aprovado em 13/3/2002, que dispõe sobre recredenciamento de Universidade e Centros Universitários está pendente de homologação ministerial, tendo em vista que o Projeto de Resolução a ele acostado dependia da aprovação pela Câmara de Educação Superior dos Manuais de Avaliação dos Centros Universitários e das Universidades.

Na reunião do mês de agosto, o INEP submeteu à apreciação desta Câmara o Manual de Avaliação dos Centros Universitários, o qual foi objeto de ampla discussão no âmbito da Câmara e desta com o INEP. Registra-se igualmente a participação de representantes da sociedade civil na construção do

Instrumento de Avaliação, entendendo a Comissão especial designada para examiná-lo que o mesmo está condições de ser aprovado.

O Manual de Avaliação das Universidades será oportunamente avaliado por esta Câmara.

Torna-se necessário, para o envio do parecer à homologação ministerial, algumas adequações ao Projeto de Resolução.

II – VOTO DO RELATOR

Assim, propõe-se que o Projeto de Resolução constante do Parecer CNE/CES 111/2002, seja substituído pelo que se encontra anexado a este Parecer, o qual incorporo os ajustes promovidos pela Comissão.

Brasília(DF), 04 de setembro de 2002.

Conselheiro(a) Lauro Ribas Zimmer – Relator(a)

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo

Conselheiro Éfrem de Aguiar Maranhão

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes

Conselheiro José Carlos de Almeida da Silva

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 04 de setembro de 2002.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro Lauro Ribas Zimmer – Vice-Presidente

GABINETE DO MINISTRO

DESPACHOS DO MINISTRO

Em 13 de setembro de 2002

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação, Interino, homologa o Parecer nº 267/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, referente ao reexame do Parecer CNE/CES 111/2002, que dispõe sobre o credenciamento de Universidades e de Centros Universitários, conforme consta do Processo nº 23001.000061/2002-32.

ABÍLIO AFONSO BAETA NEVES

Interino

(DOU nº 179, 16/9/2002, Seção 1, p. 11)

PROJETO DE RESOLUÇÃO

Dispõe sobre o Recredenciamento de Universidades e Centros Universitários do Sistema Federal de Educação Superior.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto nas Leis 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, alterada pelos dispositivos pertinentes da Medida Provisória 2.216-37, de 31/8/2001, e o Parecer CNE/CES 1.366/2001 e a Resolução CNE/CES 10/2002, e bem assim o Parecer CNE/CES 111/2002, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em ----- de ----- de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º O credenciamento de Universidades e Centros Universitários do Sistema Federal de Educação Superior obedecerá aos preceitos desta Resolução.

Art. 2º O credenciamento de Universidades e Centros Universitários deverá ser centrado na avaliação do PDI de cada instituição e nos critérios vigentes da avaliação institucional, promovendo-se equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos de avaliação de qualidade, de modo a contemplar agilidade no processo, progressividade nas metas fixadas e eficácia e eficiência nas análises construtivas dos desempenhos institucionais, ao longo de tempos determinados.

§ 1º Serão computados os resultados existentes das avaliações do Exame Nacional de Cursos, das verificações das condições de oferta e das avaliações de pares competentes.

§ 2º Nos processos de avaliação a que forem submetidas essas instituições, deverá ser privilegiado o julgamento subjetivo de pares qualificados e experientes, sem que, no entanto, sejam desconsiderados os indicadores objetivos previstos no parágrafo anterior, que medem também dimensões relevantes do processo e bem assim os constantes dos Manuais de Avaliação Institucional para credenciamento de Universidades e de Centros Universitários elaborados pelo MEC/INEP e aprovados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação como anexos ao Parecer CNE/CES 111/2002.

§ 3º O PDI de Universidades e Centros Universitários, indispensável instrumento de planejamento e avaliação futura, poderá ser objeto de correções de rumo, mediante processo de reformulação e atualização, a ser comunicada à SESu/MEC, acompanhada de justificativa.

CAPÍTULO I

DO REDEDENCIAMENTO DE CENTROS UNIVERSITÁRIOS

Art. 3º O Rededenciamento de Centros Universitários, obrigatório para todos, será feito em consonância com o Manual de Avaliação Institucional para Rededenciamento de Centros Universitários, aprovados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Por ocasião do primeiro credenciamento dos Centros Universitários, devem ser levadas em consideração as normas pelas quais foram credenciados.

Art. 4º Caberá à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação elaborar calendário para o processo de credenciamento dos Centros Universitários, que terá início 120 (cento e vinte) dias após a homologação desta Resolução, obedecendo-se a critérios cronológicos de datas de seus credenciamentos originais.

Parágrafo único. A Instituição poderá, voluntariamente, solicitar o início do seu processo de credenciamento, sem a observância do prazo previsto no caput do artigo.

Art. 5º Os Centros Universitários poderão ser credenciados por prazos de até 10 (dez) anos, pelo que seus PDI, constituídos a partir do indispensável diagnóstico institucional, deverão, também, abranger o período de 10 (dez) anos.

CAPÍTULO II

DO REDEDENCIAMENTO DE UNIVERSIDADES

Art. 6º No credenciamento de universidades, obrigatório para todas, será ofertada a oportunidade de credenciamento voluntário, devendo a SESu/MEC, para aquelas que aderirem, organizar calendário de atendimento às solicitações por elas livremente encaminhadas.

§1º O início do processo de credenciamento de universidades se dará 180 (cento e oitenta) dias após a aprovação do Manual de Avaliação a ser submetido pelo INEP à Câmara de Educação Superior.

§ 2º A SESu/MEC, sob a forma de edital público, explicitará sua capacidade operacional de atendimento, estimulando ainda a diversificação das instituições a serem analisadas.

Art. 7º Os critérios de avaliação para credenciamento de universidades obedecerão aos postulados emanados do Parecer CNE/CES 111/2002 e ao manual de Avaliação Institucional para Credenciamento de Universidades, elaborado pelo INEP/MEC e aprovado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Na forma do Artigo 52 da Lei 9.394/96, resguardado o previsto em seu Artigo 88. o credenciamento de universidades se fundamentará, de forma clara e indubitável, na avaliação da dimensão pesquisa institucionalizada, a ser realizada por Comissão de Pares de Alto Nível, a ser indicada pela SESu/MEC, a quem também incumbirá a Avaliação Institucional da Universidade, com o indispensável destaque para a dimensão extensão suas atividades.

Art. 8º As universidades poderão ser credenciadas por prazos de até 10 (dez) anos, pelo que seus PDI, constituídos a partir do indispensável diagnóstico institucional, deverão, também, abranger o período de 10 (dez) anos.

CAPÍTULO III DA APROVAÇÃO DO RECREDENCIAMENTO

Art. 9º O Relatório Final da Avaliação Institucional com vistas ao Recredenciamento de Centros Universitários e Universidades coordenado pelo INEP/MEC, será enviado à SESu/MEC para aprovação e posterior análise e aprovação da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, e subseqüente homologação do Ministro de Estado de Educação.

Parágrafo único. Eventuais recursos à decisão da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação obedecerão às normas previstas no regimento do Conselho Nacional de Educação.

Art. 10 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Portaria Ministerial n.º 1.465 de 12/7/2001.

Brasília, 13 de setembro de 2002.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO
Presidente da Câmara de Educação Superior

Fonte: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Disponível em <http://www.cpa.unifei.edu.br/arquivos_upload/legislacao/2002-Parecer_267Recredenciamento_Univ_e_Centros.doc>. Acesso em 27 jan. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Dados demográfico-ocupacionais e Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA⁵

Prezado(a) Senhor(a):

Este questionário refere-se à coleta de dados para um trabalho de dissertação de mestrado, de autoria de Andrea Arnaut Vieira Martins, ligado ao mestrado acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes.

Este estudo tem por objetivo analisar a percepção dos docentes a respeito de aspectos associados à precarização do trabalho, bem como dos fatores relacionados à vivência de prazer e sofrimento.

Solicitamos que V.Sa. leia com bastante atenção e responda a todas as questões, reproduzindo suas opiniões com a máxima fidelidade. Ressaltamos que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica e que a sua identidade será mantida sob sigilo e anonimato. Ao responder o questionário, leve em consideração as seguintes orientações gerais:

- Considere exatamente o que acontece e não o que seria ideal que viesse a acontecer;
- Responda cada item de forma precisa e franca, condição essencial para a confiabilidade dos resultados;
- Responda as questões, pensando em sua vivência e experiência profissional, e não se preocupe na busca de definir questões certas ou erradas;
- Utilize caneta para marcar suas opções;
- Não assine seu nome, uma vez que todos os dados serão tratados na sua totalidade;
- Assinale apenas uma resposta para cada questão;
- Em caso de alteração de resposta, faça um círculo na resposta errada, e marque nova resposta.

Para garantir a confiabilidade dos resultados, nenhuma questão deverá ficar sem a devida resposta.

Portanto, ao final, repasse cada questão para verificar se respondeu a todas.

Agradecemos o apoio e a participação, e colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Prof. Luiz Carlos Honório

Orientador – Faculdades Novos Horizontes

Andrea Arnaut Vieira Martins

Mestranda – Faculdade Novos Horizontes

⁵ Fonte: UNB – Universidade de Brasília. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA. In: MENDES, A. M. B. (org.) *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 364-367.

Dados demográfico-ocupacionais

Assinale as questões abaixo com um 'X', marcando apenas uma alternativa.

1. Sexo:
 - Masculino
 - Feminino

2. Faixa etária:
 - De 25 a 30 anos
 - De 31 a 35 anos
 - De 36 a 40 anos
 - De 41 a 45 anos
 - De 46 a 50 anos
 - Acima de 50 anos

3. Estado civil:
 - Solteiro(a)
 - Casado(a)
 - Separado(a)
 - Divorciado(a)
 - Viúvo(a)

4. Qual seu grau de escolaridade?
 - Superior completo
 - Especialização completa
 - Especialização incompleta
 - Mestrado completo
 - Mestrado incompleto
 - Doutorado completo
 - Doutorado incompleto

5. Sobre a realização de atividades profissionais relacionadas à educação, seu trabalho de professor é realizado:
 - Somente em Instituição de Ensino Superior particular
 - Em Instituições de Ensino Superior pública e particular

6. Tempo de atuação no magistério:
 - Menos de 1 ano
 - De 1 a 5 anos
 - De 6 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - De 16 a 20 anos
 - Mais de 20 anos

7. Turno de trabalho nesta Instituição:
 - Manhã
 - Tarde
 - Noite
 - Dois turnos
 - Três turnos

8. Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?
 - Menos de 1 ano
 - De 1 a 5 anos
 - De 6 a 10 anos
 - De 11 a 15 anos
 - De 16 a 20 anos
 - Mais de 20 anos

9. Regime de trabalho nesta Instituição

€ Horista

€ Parcial

€ Dedicção Exclusiva (40 Horas)

10. Trabalha em outras Instituições de Ensino Superior?

€ Sim

€ Não

11. Além de seu trabalho como professor nesta Instituição, você trabalha em alguma empresa?

€ Sim

€ Não

12. Você está vinculado a quantos cursos nesta Instituição?

€ Um

€ Dois

€ Três

€ Mais de três.

Inventário de Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA⁶

1. Leia os itens abaixo e escolha a alternativa que melhor corresponde à **avaliação** que você faz do seu **contexto de trabalho**, tendo em vista a escala abaixo.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

		1	2	3	4	5
1	O ritmo do trabalho é excessivo					
2	As tarefas são cumpridas com pressão de prazos					
3	Existe forte cobrança por resultados					
4	As normas para execução das tarefas são rígidas					
5	Existe fiscalização do desempenho					
6	O número de pessoas é insuficiente para se realizar as tarefas					
7	Os resultados esperados estão fora da realidade					
8	Existe divisão entre quem planeja e quem executa					
9	As tarefas são repetitivas					
10	Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho					
11	As tarefas executadas sofrem descontinuidade					
12	As tarefas não são claramente definidas					
13	A autonomia é inexistente					
14	A distribuição das tarefas é injusta					
15	Os funcionários são excluídos das decisões					
16	Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados					
17	Existem disputas profissionais no local de trabalho					
18	Falta integração no ambiente de trabalho					
19	A comunicação entre funcionários é insatisfatória					
20	Falta apoio das chefias para o meu desenvolvimento profissional					
21	As informações que preciso para executar minhas tarefas são de difícil acesso					
22	As condições de trabalho são precárias					
23	O ambiente físico é desconfortável					
24	Existe muito barulho no ambiente de trabalho					

⁶ Fonte: UNB – Universidade de Brasília. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA. In: MENDES, A. M. B. (org.) *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 364-367.

25	O mobiliário existente no local de trabalho é inadequado					
26	Os instrumentos de trabalho são insuficientes para realizar as tarefas					
27	O posto/estação de trabalho é inadequado para a realização das tarefas					
28	Os equipamentos necessários para realização das tarefas são precários					
29	O espaço físico para realizar o trabalho é inadequado					
30	As condições de trabalho oferecem riscos à segurança das pessoas					
31	O material de consumo é insuficiente					

2. Agora escolha a alternativa que melhor corresponde à **avaliação** que você faz das **exigências de decorrentes do seu contexto de trabalho** (custo humano do trabalho), segundo a escala abaixo.

1	2	3	4	5
Nada exigido	Pouco exigido	Mais ou menos exigido	Bastante exigido	Totalmente exigido

		1	2	3	4	5
1	Ter controle das emoções					
2	Ter que lidar com ordens contraditórias					
3	Ter custo emocional					
4	Ser obrigado a lidar com a agressividade dos outros					
5	Disfarçar os sentimentos					
6	Ser obrigado a elogiar as pessoas					
7	Ser obrigado a ter bom humor					
8	Ser obrigado a cuidar da aparência física					
9	Ser bonzinho com os outros					
10	Transgredir valores éticos					
11	Ser submetido a constrangimentos					
12	Ser obrigado a sorrir					
13	Desenvolver macetes					
14	Ter que resolver problemas					
15	Ser obrigado a lidar com imprevistos					
16	Fazer previsão de acontecimentos					
17	Usar a visão de forma contínua					
18	Usar a memória					
19	Ter desafios intelectuais					
20	Fazer esforço mental					
21	Ter concentração mental					
22	Usar a criatividade					
23	Usar a força física					
24	Usar os braços de forma contínua					
25	Ficar em posição curvada					
26	Caminhar					
27	Ser obrigado a ficar de pé					
28	Ter que manusear objetos pesados					
29	Fazer esforço físico					
30	Usar as pernas de forma contínua					
31	Usar as mãos de forma repetida					
32	Subir e descer escadas					

3. **Avaliando o seu trabalho atualmente**, marque a frequência com que você experimenta **vivências positivas e negativas** em relação aos aspectos discriminados a seguir, tendo por base a escala abaixo.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre

		1	2	3	4	5
1	Liberdade com a chefia para negociar o que precisa					
2	Liberdade para falar sobre o meu trabalho com os colegas					
3	Solidariedade entre os colegas					
4	Confiança entre os colegas					
5	Liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho					
6	Liberdade para usar minha criatividade					
7	Liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias					
8	Cooperação entre os colegas					
9	Satisfação					
10	Motivação					
11	Orgulho pelo que faço					
12	Bem-estar					
13	Realização profissional					
14	Valorização					
15	Reconhecimento					
16	Identificação com as minhas tarefas					
17	Gratificação pessoal com as minhas atividades					
18	Esgotamento emocional					
19	Estresse					
20	Insatisfação					
21	Sobrecarga					
22	Frustração					
23	Insegurança					
24	Medo					
25	Falta de reconhecimento do meu esforço					
26	Falta de reconhecimento de meu desempenho					
27	Desvalorização					
28	Indignação					
29	Inutilidade					
30	Desqualificação					
31	Injustiça					
32	Discriminação					

4. Os itens a seguir tratam dos tipos de **problemas físicos, psicológicos e sociais que geralmente são causados pela realização do trabalho**. Marque o número que melhor corresponde à frequência com a qual eles estão presentes na sua **atividade como docente**, tomando por base a escala abaixo.

1	2	3	4	5			
Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre			
			1	2	3	4	5
1	Dores no corpo						
2	Dores nos braços						
3	Dor de cabeça						
4	Distúrbios respiratórios						
5	Distúrbios digestivos						
6	Dores nas costas						
7	Distúrbios auditivos						
8	Alterações de apetite						

9	Distúrbios na visão					
10	Alterações do sono					
11	Dores nas pernas					
12	Distúrbios circulatórios					
13	Insensibilidade em relação aos colegas					
14	Dificuldades nas relações fora do trabalho					
15	Vontade de ficar sozinho					
16	Conflitos nas relações familiares					
17	Agressividade com outros					
18	Dificuldade com os amigos					
19	Impaciência com as pessoas em geral					
20	Amargura					
21	Sensação de vazio					
22	Sentimento de desamparo					
23	Mau-humor					
24	Vontade de desistir de tudo					
25	Tristeza					
26	Irritação com tudo					
27	Sensação de abandono					
28	Dúvida sobre a capacidade de fazer as tarefas					
29	Solidão					

Fonte: UNB – Universidade de Brasília. Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento – ITRA.
 In: MENDES, A. M. B. (org.) *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p. 364-367.

APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista Semiestruturada No Critério de Tipicidade
Setembro 2009

Os especialistas afirmam que os indivíduos não deixam seu 'eu' fora do ambiente de trabalho, formando um 'eu' total constantemente. Assim:

- (1) O que significa 'trabalhar' como docente para você?
- (2) Qual é sua percepção em relação à dominação (por parte da instituição) e de resistência (promovida por você)?
- (3) Como você se sente quando se prepara para mais um dia de docência? Feliz ou antevendo problemas e devido a quais fatores?
- (4) Atualmente, como você percebe sua atividade profissional em relação ao salário e benefícios?
- (5) Quais os aspectos mais importantes em seu ambiente de trabalho que lhe causam satisfação?
- (6) Quais os aspectos mais importantes em seu ambiente de trabalho que lhe causam sofrimento?
- (7) Você pode contar com infraestrutura (condições de trabalho) suficiente para o exercício de suas atividades? Em caso negativo, quais seriam suas solicitações não atendidas pela instituição ou os problemas encontrados decorrentes disso?
- (8) Qual seu nível percentual (de 0 a 100%) de autonomia no exercício de sua atividade de docente?
- (9) Como você enxerga a política de capacitação promovida pela instituição para a sua formação profissional?
- (10) Para a sua realização profissional, qual é o fator mais relevante?
- (11) Para cumprir com as exigências estabelecidas pelo MEC, a instituição estabelece

algumas metas e exerce forte cobrança pelos resultados: aumento do número de mestres e doutores e de professores com 40 horas; publicações; oferta de projetos de pesquisa e extensão. Como você percebe tais exigências com relação ao estresse do corpo docente?

(12) A pesquisa indicou existir muitas disputas profissionais no local de trabalho. Como você percebe essa realidade no cotidiano?

(13) Em qual grau percentual você percebe a falta de reconhecimento pelo seu desempenho?

(14) Em sua opinião, quem tem mais 'liberdade de expressão' e 'realização profissional' na docência, o homem ou a mulher, e a que você credita essa realidade?

(15) O mundo contemporâneo está pleno de comportamentos não ortodoxos. Você já foi submetido a constrangimentos e obrigado a transgredir valores éticos no trabalho? Justifique sua resposta.

(16) A pesquisa apontou que a realização profissional e a liberdade de expressão foram os fatores de sofrimento mais críticos experimentados pelos docentes investigados. Que aspectos do seu trabalho você atribui a estes resultados? (abordar um fator de cada vez).

(17) A falta de reconhecimento foi o fator de sofrimento que exerce maior pressão nos docentes com menos de anos de magistério, quando comparados a docentes que lecionam acima deste tempo de trabalho. A que você atribui esse resultado?

(18) Na pesquisa foi evidenciado a falta de reconhecimento é mais sentida como uma vivência de sofrimento para os docentes na faixa de 25 a 35 anos, quando comparados a docentes acima desta faixa. A que você atribui este resultado?

(19) A pesquisa não apontou nenhuma associação entre fatores de prazer (liberdade de expressão e realização profissional) e de sofrimento (esgotamento profissional e falta de reconhecimento) com regime de trabalho (dedicação exclusiva, horista e parcial). Você concorda ou discorda deste resultado? Explique.

(20) A pesquisa não evidenciou nenhuma relação entre a organização do trabalho docente e fatores de prazer e sofrimento no trabalho. Tendo em vista a sua atividade docente, você concorda ou discorda deste resultado? Explique.

(21) A pesquisa mostrou que as relações sócio-profissionais pertinentes aos docentes no seu ambiente de trabalho são fontes de sofrimento ocupacional no que se refere ao esgotamento profissional. Como você percebe isso no seu dia a dia de trabalho?

(22) A pesquisa não revelou nenhuma relação entre as condições de trabalho do docente com fatores de prazer e sofrimento ocupacional. Tendo em vista sua atividade como professor, você concorda ou discorda deste resultado? Explique.

(23) Revelou-se na pesquisa que quanto menos danos físicos, sociais e psicológicos no trabalho levam a mais sentimentos de prazer do docente quanto à sua realização profissional. O que você pode comentar a este respeito?

(24) A pesquisa revelou que danos físicos, sociais e psicológicos não são fontes de sofrimento no trabalho, no que se refere ao esgotamento profissional e falta de reconhecimento. Tomando como referência a sua atividade, você concorda ou discorda deste resultado? Explique.