



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS
CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISAS EM ADMINISTRAÇÃO**

ANA CAROLINA CHAVES FERREIRA

CAPACIDADE PARA O TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE: *Um estudo comparativo entre docentes de Instituições Públicas e Privadas do Ensino Superior*

BELO HORIZONTE – MG

2018

Ficha catalográfica

F383c
2018

Ferreira, Ana Carolina Chaves.
Capacidade para o trabalho e o trabalho docente [manuscrito]:
um estudo comparativo entre docentes de Instituições Públicas e
Privadas do Ensino Superior/ Ana Carolina Chaves Ferreira. –
2018.

128 f.: il., gráfs. e tabs.

Orientador: Victor Natanael Schwetter Silveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração.
Inclui bibliografia (f.111-121) e apêndices.

1. Trabalhadores – Teses. 2. Professores universitários – Avaliação
– Teses. 3. Universidades e faculdades - Administração – Teses. 4.
Administração – Teses. I. Silveira, Victor Natanael Schwetter. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e
Pesquisas em Administração. III. Título.

CDD: 331.11

ANA CAROLINA CHAVES FERREIRA

CAPACIDADE PARA O TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE: *Um estudo comparativo entre docentes de Instituições Públicas e Privadas do Ensino Superior*

Dissertação apresentada ao Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional

Orientador: Prof. Dr. Victor Natanael Schwetter Silveira

BELO HORIZONTE – MG

2018



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Administrativas
Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração

ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO da Senhora **ANA CAROLINA CHAVES FERREIRA**, REGISTRO Nº 663/2018. No dia 18 de dezembro de 2018, às 16:00 horas, reuniu-se na Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, a Comissão Examinadora de Dissertação, indicada pelo Colegiado do Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração do CEPEAD, em 11 de dezembro de 2018, para julgar o trabalho final intitulado "**Capacidade para o trabalho e o trabalho docente: Um estudo comparativo entre docentes de Instituições Públicas e Privadas do Ensino Superior**", requisito para a obtenção do **Grau de Mestre em Administração**, linha de pesquisa: **Gestão de Pessoas e Comportamento Organizacional**. Abrindo a sessão, o Senhor Presidente da Comissão, Prof. Dr. Victor Natanael Schwetter Silveira, após dar conhecimento aos presentes o teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do seguinte resultado final:

APROVAÇÃO;

() APROVAÇÃO CONDICIONADA A SATISFAÇÃO DAS EXIGÊNCIAS CONSTANTES NO VERSO DESTA FOLHA, NO PRAZO FIXADO PELA BANCA EXAMINADORA (NÃO SUPERIOR A 90 NOVENTA DIAS);

() REPROVAÇÃO.

O resultado final foi comunicado publicamente à candidata pelo Senhor Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Senhor Presidente encerrou a reunião e lavrou a presente ATA, que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora. Belo Horizonte, 18 de dezembro de 2018.

NOMES

ASSINATURAS

Prof. Dr. Victor Natanael Schwetter Silveira.....
ORIENTADOR (CAD/UFMG)

Prof.ª Dr.ª Kely César Martins de Paiva.....
(CEPEAD/UFMG)

Prof. Dr. Jefferson Lopes La Falce.....
(FUMEC/MG)

À minha mãe. Sempre após uma semana na estrada, cansada pela rotina dura de quem trabalha e estuda, não importava a hora ou o humor (mau humor), ela sempre me esperava com uma sopa quente e um abraço reconfortante.

AGRADECIMENTOS

“Moça, olha bem o que te escrevi. É preciso força pra sonhar e perceber que a estrada vai além do que se vê...”. Foram mais de 30 mil quilômetros, entre Belo Horizonte, Conselheiro Lafaiete, Barbacena e São João del Rei, pela estrada, sozinha ou com caroneiros desconhecidos, não importava se dia ou de noite (incluindo as madrugadas), eu andei, mas nunca estive sozinha! “... dos cegos do castelo me despeço e vou, a pé, até encontrar um caminho, um lugar...”

Quando tudo era apenas uma ideia de recomeço, de volta às origens, de tudo novo de novo, ela me impulsionou. Foi estímulo e abrigo. Ela esteve (estará) sempre comigo, Isabela! ... então (fui) fazer valer a pena cada verso daquele poema sobre acreditar...”

Quando a ideia se transformou em inspiração para uma nova direção, um novo caminho se abriu, caminho que eu não imaginava que pudesse pisar. Mas ela estava ali, ativa, acessível e diva, professora Kely Paiva. Meu respeito, carinho e admiração pela janela escancarada naquela sala da Face. “... agora não pergunto mais aonde vai a estrada. Agora não espero mais aquela madrugada. Vai ser, vai ter que ser...”

Inspiração solidificada no desejo de ir além, mas ainda insegura e distante do caminho, quando tudo parecia incerto. Foram eles que me apontaram várias possibilidades: Aílton, Erasmo e Maurício. Possibilidades de aprendizagem, docência e amizade. “...há um menino, há um(ns) moleque(s) morando sempre no meu coração (...) que fala de coisas bonitas que eu acredito, que não deixaram de existir: amizade, palavra, respeito, caráter, coragem, alegria e amor...”

Quando a possibilidade se tornou realidade, foi contemplada pela cumplicidade de quem estava no mesmo barco. Por muitas vezes, eu me vi sem forças para remar. Mas meu barco jamais afundaria, pois, quando eu não consegui remar, eles remaram por mim: Silas e Paulinha. “... we are the champions, my friends...”

A realidade me trouxe desafios e adversidades. Mas, para o desânimo que me abatia durante o dia, nas noites eu encontrava recarga de bateria, seja no IF ou na Unipac. Eram eles que me ensinavam a rotina de quem trabalha e estuda, sem perder a alegria. Podia ser Samir, Binho, Lucas ou Ludmila, mas sempre foram mais do que um número na chamada. “... nosso suor sagrado é bem mais belo que esse sangue amargo...”

As mudanças foram inevitáveis. Aceitar redirecionamento de rota fez parte de todo esse caminho. Quase sempre, as placas nunca eram muito claras. Inúmeras vezes, a paciência de clarificar as minhas confusas ideias vieram dele: professor doutor Victor Natanael Schwetter

Silveira. Gratidão por me clarificar o caminho, permitindo que minha essência fosse preservada. “...mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para.”

Por vezes, o caminho parecia maior do que o objetivo final. Era nesse momento que eles me faziam voltar para quem eu era de verdade. Aquela sala barulhenta de professores sempre me lembrava o meu real objetivo. Era o suporte e apoio das minhas coordenadoras, professoras Jussara e Vanessa, que me dava credibilidade. Eram as falas de incentivo e força dos meus colegas que me fazia pegar a estrada de volta para BH. Era dele que eu me lembrava quando me sentia pequena entre os gigantes da academia: prof. Bonifácio Andrada, meu mentor e eterno professor de uma vida dedicada ao ensino. “You may say I'm a dreamer, but I'm not the only one.”

No segundo tempo desse percurso, Ouro Branco foi acrescentada ao meu trajeto. Essa cidade me deu muito mais do que eu precisava e, com certeza, tem me dado muito mais do que eu mereço: a doçura, a dedicação, o companheirismo e o amor de quem tomou para si a minha angústia de chegar ao final, de quem foi cúmplice nas noites mal dormidas e estímulo nos dias cinzas... Se o amor estava perdido nesse caminho, você me fez reencontrá-lo, meu amigo e eterno namorado: Samuel. “When the night has come, and the land is dark, and the moon is the only light we'll see. No, I won't be afraid, no, I won't be afraid, just as long as you stand, stand by me.”

Foram caminhos desconhecidos e, em alguns momentos, cheios de infortúnios. Mas a força de continuar vinha da minha fé, que, por não ter nome nem cara, apenas a sinto dentro de mim. Era ela que me protegia e era Ele o meu seguro garantido. “... andar com fé eu vou, que a fé não costuma faia...”

A grande verdade é que todo este caminho não teria sido válido se não fosse a minha paixão pela estrada, essa estrada sem fim, sem cume e sem ponto de chegada. Começou ainda na infância. Quando meus amigos queriam ser médicos, engenheiros e advogadas, eu queria ser professora. Alguns nomeiam essa estrada como “Educação”. No ensino superior, dizem que ela se divide em um tripé, pesquisa, ensino e extensão, mas para mim, ela sempre teve outro nome: “Edna”. Assim como meu tripé: Roberto, Rodrigo e Daniel.

“Eu sou maior do que era antes. Estou melhor do que estava antes. Eu sou filho do mistério e do silêncio. Somente o tempo vai me revelar que sou.”

“Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Aos professores, fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar, nem desanimem diante dos desafios, nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

O cenário do ensino superior brasileiro vem se modificando ao longo dos últimos anos. Mudanças perpassam desde as condições de infraestrutura e a adoção de novas tecnologias até o redimensionamento da sociabilidade e das relações interpessoais inerentes a uma nova lógica da educação. Aos docentes do ensino superior passa-se a ser exigido além da formação e qualificação profissional continuada, uma aceleração do ritmo de produção, fragmentação das atividades docentes com as atividades burocráticas institucionais, necessidade de familiaridade e domínio das tecnologias digitais em constante mudança, dentre outras tarefas que vão sendo remodeladas no âmbito educacional. O presente estudo tomou o contexto de ressignificação do ensino superior que impactou e impacta na atividade docente e buscou analisar o nível da capacidade para o trabalho dentre os docentes do ensino superior, realizando uma comparação entre profissionais de instituições de ensino público e privado. Tomou-se como premissa o conceito de capacidade para o trabalho introduzidos por Tuomi, K.; Ilmarine, J.; Jahkola, A.; Katajarinne, L.; Tulkki, do qual analisa na percepção do trabalhador a capacidade que o mesmo tem para realizar suas atividades laborais, considerando suas condições físicas e mentais e as influencias que o estilo de vida e o ambiente de trabalho podem causar. A presente pesquisa fez uso do índice de capacidade para o trabalho (ICT), instrumento traduzido no Brasil a partir da versão inglesa, Work Ability Index. Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva, quantitativa e qualitativa, que utilizou como técnica de coleta de dados questionários autoaplicáveis, além ICT foi realizado um questionário socioeconômico e profissional dos participantes da pesquisa e um questionário qualitativo com intuito de um aprofundamento da percepção dos docentes no que tangia sua capacidade para o trabalho. A amostra de 70 profissionais do ensino superior foi composta por docentes vinculados a rede pública (41,42%) e docentes vinculados a rede privada (58,58%). Foi encontrado diferença estatisticamente significativa entre a os sujeitos da amostra para a capacidade para o trabalho e dentre as dimensões que compõe o constructo. A média do ICT para os docentes da IES pública foi de 38,31, no limite entre a capacidade boa e moderada para o trabalho, entre docentes da IES privada foi mensurado uma média de 43,00 classificada como boa capacidade para o trabalho. Diversos estudos destacam a importância de medidas preventivas para a preservação ou até mesmo para a promoção da capacidade para o trabalho, não só em idades avançadas como em qualquer idade e área de atuação. Sugere-se que manutenção da capacidade para o trabalho pode projetar reflexos na redução da incapacidade funcional do indivíduo e das aposentadorias precoces, assim como, propiciar um aumento na produtividade do trabalhador.

Descritores: capacidade para o trabalho, docente, ensino superior, público e privado.

ABSTRACT

The scenario of Brazilian higher education has changed over the last years. Changes ranging from infrastructure conditions and the adoption of new technologies to the resizing of sociability and interpersonal relationships inherent in a new logic of education. Higher education teachers are required beyond training and continuous professional qualification, an acceleration of the production rhythm, fragmentation of teaching activities with institutional bureaucratic activities, need for familiarity and mastery of constantly changing digital technologies, among others tasks that are being remodeled in the educational scope. The present study, taking this context of re-signification of higher education that has an impact on the teaching activity, sought to analyze the level of work capacity among higher education teachers, making a comparison between professionals from public and private teaching institutions. The concept of capacity for work introduced by Tuomi, K. Ilmarine, J. ; Jahkola, A. ; Katajarinne, L. ; Tulkki, from which he analyzes in the perception of the worker the capacity that he has to carry out his work activities, considering his physical and mental conditions. The present research made use of the index of capacity for work (ICT), which has shown to be important in the face of demographic transformation and the alteration of production and labor relations. It was a field research, descriptive, quantitative and qualitative, that used as a technique for collecting self-administered questionnaires, in addition ICT was carried out a socioeconomic and professional questionnaire of the participants of the research and a qualitative questionnaire with the intention of a deepening of the perception of teachers in terms of their ability to work. The sample of 70 higher education professionals was composed of teachers linked to the public network (41.42%) and teachers linked to the private network (58.58%). A statistically significant difference was found between the subjects of the sample for the ability to work and among the dimensions that make up the construct. The average ICT for teachers of the public HEI was 38.31, in the limit between good and moderate capacity for work, among teachers of the private HEI was measured an average of 43.00 classified as good ability to work. Several studies emphasize the importance of preventive measures for the preservation or even the promotion of the capacity for work, not only in advanced ages as in any age and area of activity. It is suggested that maintaining the capacity for work can project reflexes in reducing the functional incapacity of the individual and early retirements, as well as, provide an increase in worker productivity.

Descriptors: capacity for work, teacher, higher education, public and private.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - 2017	38
Tabela 2- Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – 2017	39
Tabela 3 - Organização Acadêmica e número de matrículas - 2017	39
Tabela 4 - Percentual de participação e número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2007-2017.....	49
Tabela 5 - Estrutura do índice de capacidade para o trabalho.	64
Tabela 6 - Classificação da capacidade para o trabalho segundo os seus escores.....	65
Tabela 7 - População do Estudo	69
Tabela 8 - População do Estudo	69
Tabela 9 - Perfil sociodemográficos dos participantes	75
Tabela 10 - Aspectos pessoais da amostra.....	76
Tabela 11 - Aspectos sociodemográficos dos participantes	77
Tabela 12 - Aspectos e hábitos de saúde	79
Tabela 13 - Aspectos relacionados à rotina de atividades extra dos participantes	80
Tabela 14 - Medidas de posição e dispersão na IES pública.....	82
Tabela 15 - Medidas de posição e dispersão na IES privada.....	83
Tabela 16 - Níveis do índice de capacidade para o trabalho, por gênero.	83
Tabela 17 - Níveis de Índice de Capacidade para o Trabalho por estado civil	84
Tabela 18 - Níveis de índice de capacidade para o trabalho por tempo de empresa	84
Tabela 19 - Níveis de índice de capacidade para o trabalho por regime de trabalho	84
Tabela 20 - Níveis do índice de capacidade para o trabalho por atividade física.....	85
Tabela 21 - Níveis de Índice de Capacidade para o Trabalho por atividade física	85
Tabela 22 - Pontuação da capacidade para o trabalho atual comparada com a melhor de toda a vida dentre o universo da amostra.	86
Tabela 23 - Pontuação da capacidade para o trabalho atual comparada com a melhor de toda a vida dentre os docentes da IES Pública.	86
Tabela 24 - Pontuação da capacidade para o trabalho atual comparada com a melhor de toda a vida dentre os docentes da IES Privada.....	86
Tabela 25 - Capacidade para o trabalho em relação as exigências do trabalho.....	87
Tabela 26 - Capacidade para o trabalho atual em relação suas exigências físicas.	88
Tabela 27 - Capacidade para o trabalho atual em relação a suas exigências mentais.	88
Tabela 28 Níveis de índice de capacidade para o trabalho por incidência de doenças	89
Tabela 29 - Perda estimada para o trabalho por causa de doenças.....	89
Tabela 30 - Faltas ao trabalho por causa de doenças (FTD)	90
Tabela 31 - Prognóstico do Próprio Trabalhador para desempenhar suas funções nos próximos 2 anos (PPT)	91
Tabela 32 - capacidades físicas e mentais para o trabalho em face das novas demandas de políticas previdenciárias	91
Tabela 33 - Condição dos Recursos Mentais para o Trabalho (CRT).....	92
Tabela 34 - Níveis de análise do Índice de Capacidade para o Trabalho (comparativo entre IES)	93
Tabela 35 - Níveis de análise do Índice de Capacidade para o Trabalho em IES Públicas e Privadas	93
Tabela 36 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT, em professores de instituição Pública, por faixa de idade.	94
Tabela 37 - Testes de comparação por dimensão e score geral do ICT, em professores de	

instituição privada, por faixa de idade.....	95
Tabela 38 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT, em professores de até 45 anos ou mais, por tipo de instituição.	95
Tabela 39 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT, em professores acima de 45 anos ou mais, por tipo de instituição.	96
Tabela 40 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por ativos fisicamente e sedentários.	96
Tabela 41 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por incidência de doenças.	97
Tabela 42 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT índice de massa corporal ..	97
Tabela 43 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por incidência de depressão leve	98
Tabela 44 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por IES Pública e Privada.	99
Tabela 46 – Relação entre idade e capacidade para o trabalho na percepção dos sujeitos. ...	100
Tabela 47 – Relação entre capacidade e física e mental na percepção dos sujeitos.....	100
Tabela 48 – Perdas da capacidade para o trabalho na percepção dos sujeitos.	101
Tabela 49 – Estilo de vida e trabalho docente na percepção dos sujeitos.	102
Tabela 50 – Políticas públicas e organizacionais para a capacidade para o trabalho na percepção dos sujeitos	103
Tabela 51 – Fatores de desânimo para o trabalho na percepção dos sujeitos.....	104
Tabela 52 – Fatores de realização no trabalho na percepção dos sujeitos.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Macro variáveis do mercado educacional no Brasil	35
Figura 2 – Casa de capacidade para o trabalho	56
Figura 3 - Relação entre o ICT, dimensões da capacidade para o trabalho e a casa da capacidade para o trabalho: modelo de equação estrutural.	58
Figura 4 - Interação entre estilo de vida, doença, trabalho e envelhecimento biológico.....	60

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de participação e número de docentes na educação superior, por categoria Administrativa, segundo o Regime de Trabalho – 2007-2017	51
Gráfico 2 - Participação percentual de docentes na educação superior, por titulação, segundo o grau de Formação – 2007-2017	52
Gráfico 3 - Percentual de docentes na educação superior, regime de trabalho – 2007-2017..	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
art.	Artigo
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUP	Censo da educação superior
CERTIFIC	Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada
CES	Conselho de educação superior
CLT	Consolidação das Leis dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONCEFET	Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional
CsF	Programa Ciências Sem Fronteira
DINTER	Doutorado Institucional
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação básica técnica e tecnológica
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação profissional e tecnológica
ES	Ensino Superior
E-Tec	Rede de Ensino Técnico a Distância
EUA	Estados Unidos da América
FaE	Faculdade de Educação
FASUBRA	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FIC	Formação inicial e continuada
FIES	Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FIOH	Finnish Institute of Occupational Health
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORPLAN	Fórum de Planejamento e Administração da Rede Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC	Iniciação Científica
ICT	Índice de Capacidade para o Trabalho
IES	Instituição (ões) de Ensino Superior
IEPT	Instituição (ões) de educação profissional e tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira
MEC	Ministério da Educação

MG	Minas Gerais
MINTER	Mestrado Institucional
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PBQS	Programa de Bolsas para a Qualificação de Servidores
PCE/CREDUC	Programa de Crédito Educativo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBED	Programa Institucional de Bolsas de Extensão para Discentes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBIC-AF	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PIBITI	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PIDS	Programa Institucional de Desenvolvimento dos Servidores
PISQV	Programa Institucional de Assistência à Saúde e Qualidade
PLANFOR	Política Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMA	Programa de Mobilidade Acadêmica
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPE	Políticas Públicas de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão em Educação
PROAPE	Produtividade em Pesquisa
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROIFES	Federação de Sindicatos de Professores e Professoras de Instituições Federais de Ensino Superior e de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para todos
PROUNIC	Projeto de Unificação de Cursos
REFT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINASEFE-DN	Direção Nacional do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SISU	Sistema de seleção unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Objetivos	23
1.1.1	Objetivo geral	23
1.1.2	Objetivos específicos	23
1.2	Justificativa e relevância	24
2	CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE ORGANIZACIONAL.....	26
2.1	O ensino superior no Brasil.....	26
2.2	A expansão do Ensino Superior no Brasil	29
3	O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	41
3.1	O papel do docente	41
3.2	A organização do trabalho docente.....	48
4	CAPACIDADE PARA O TRABALHO.....	54
4.1	Capacidade para o trabalho e as demandas internas e externas	59
4.2	Índice de Capacidade para o trabalho	63
5	METODOLOGIA	67
5.1	Caracterização da pesquisa	67
5.2	População, amostra e sujeito da pesquisa	68
5.3	Coleta de dados	70
5.4	Tratamento de dados	72
5.5	Limitações.....	74
6	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	75
6.1	PERFIL DOS RESPONDENTES	75
6.2	Apresentação descritiva dos dados relacionados à capacidade para o trabalho.....	82
6.3	Relação entre capacidade para o trabalho e os fatores intervenientes	94
6.4	Apresentação e análise dos dados qualitativos	99
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERENCIAS	111
	APÊNDICE	122
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO	122
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO QUALITATIVO	128

1 INTRODUÇÃO

O cenário do ensino superior brasileiro vem se modificando ao longo dos últimos anos, mudanças passam a se apresentar, desde as condições de infraestrutura e a adoção de tecnologias até o redimensionamento da sociabilidade e das relações interpessoais inerentes a uma nova lógica da educação. Aos docentes do ensino superior inseridos em tal cenário é demandado: exigências de formação e qualificação profissional continuada, aceleração do ritmo de produção, fragmentação das atividades docentes, necessidade de familiaridade e domínio das tecnologias digitais.

A essas novas demandas, somam-se os fatores externos presentes nas regras que regem o mercado educacional, a serem considerados, tal qual, a oferta crescente do contingente de alunos no ensino superior. Em 2015, foram feitas 2,4 milhões de novas matrículas neste segmento em âmbito nacional, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 7% acima do ano anterior. Ainda segundo o Inep, de 2004 a 2014 o número de universitários brasileiros dobrou em virtude das políticas educacionais, por exemplo, as linhas de crédito e a expansão do ensino no País.

Pode-se inferir a respeito do contexto externo do ensino brasileiro que as mudanças que vêm sendo implantadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) visam, também, à busca por maior democratização do ensino. Em face dessa finalidade, estabelecem o propósito de suprimir as desigualdades sociais historicamente presentes. Cita-se como exemplo o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), um plano de política governamental cuja a meta estabelecida foi dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos a partir de 2008 e, ainda, permitir o ingresso de 680 mil alunos a mais nos cursos de graduação. Além disso, a política de cotas e o financiamento do ensino superior para ingresso nas IES privadas são exemplos concretos de mudanças no cenário educacional superior (SANTOS, 2009).

Os processos de reestruturação do ensino superior, impulsionaram a ocorrência de novos desafios, decorrentes de mudanças de ordem social, econômica, política e educacional. Todavia, o crescimento do acesso ao ensino superior não está restrito às universidades públicas. Há duas décadas, acompanha-se o crescimento exponencial das IES privadas. De modo inversamente proporcional à educação básica, o ensino superior privado detém, segundo o Inep, 80% das matrículas no território nacional em seus cursos. As mudanças na configuração dos

espaços de ensino podem repercutir no cotidiano das práticas educacionais, sejam em IES públicas ou privadas, havendo a possibilidade de incorporação de novos processos organizacionais em ambas as esferas e, conseqüentemente, na reorganização do trabalho docente.

Diante do exposto, infere-se que a educação passa a ser colocada como fator estratégico do desenvolvimento econômico dos países desde o processo de globalização e também como fator de centralidade do combate às desigualdades sociais no âmbito das políticas públicas. Os países desenvolvidos têm aumentado seus investimentos públicos em educação, contudo os países em desenvolvimento tendem a facilitar a expansão do setor privado como forma de atender à crescente demanda por educação. Enfim, a expansão das matrículas passou a ocupar o centro das políticas de democratização da educação superior, com objetivos claros e coerentes (SOBRINHO, 2010).

Ao analisar o trabalho docente nessa conjuntura, pressupõe-se que as condições efetivas – ou seja, aquelas que abarcam toda a organização da prática docente, desde os aspectos de planejamento, desenvolvimento e controle, somado às questões inerentes à IES na qual o docente está inserido, às condições subjetivas que perpassam a formação do docente e sua capacidade para o trabalho físico e mental – não devem ser postas de lado. Segundo Vygotski (1993) *apud* Basso (1998), para uma análise do trabalho docente, é preciso considerar as propriedades básicas em conjunto, articuladas, e não em elementos separados, para uma posterior associação mecânica e externa.

Para Márquez; Moreno (2009); Cruz (2010), os docentes correm o risco de adoecer durante o exercício de suas funções por conta do excesso de carga de trabalho, da burocracia dos processos educacionais e dos serviços com prazos reduzidos. Tudo isso pode resultar em estresse, prejudicando a saúde do docente. O adoecimento no trabalho, para os autores supracitados, está relacionado à forma como se trabalha. Este estudo busca despertar para necessidade de realizar ações de atenção à saúde direcionadas ao trabalhador, para mantê-lo saudável e ativo, desde sua admissão até sua aposentadoria.

Em contraponto, Codo (1999) aponta que, têm-se encontrado nas instituições de ensino superior, com raras exceções, processos dominantes de hierarquização e de burocratização, seja para o atendimento das obrigações legais, seja para se manterem em pleno funcionamento, o que pode gerar fatores negativos no desenvolvimento do trabalho docente, bem como impactar a saúde desses trabalhadores.

Quanto aos fatores negativos, Esteve (1999) sugere que as limitações na prática docente estejam na falta de recursos, na violência nas instituições e na acumulação de exigências sobre o professor. Acredita-se que tais fatores associados à possível insatisfação no trabalho e ao desprestígio profissional, podem contribuir para o adoecimento dos sujeitos e consequentemente, impactar sua capacidade para o trabalho.

Gazzotti e Codo (2002) exemplificam que os docentes podem sofrer psicologicamente tanto por não darem atenção a seus alunos como por dar-lhes atenção demasiada, o que, por vezes, é sentido como culpa. Outro fator que pode ser apontado como negativo é o não reconhecimento do tempo dispensado para o estudo, o planejamento e a organização do trabalho docente, amparado por lei como trabalho extraclasse; ou seja, todo o trabalho que antecede ao ato de lecionar.

Além dos problemas salientados acima, que podem impactar diretamente a saúde dos trabalhadores, queixas físicas também foram referidas nos estudos de Esteve (1999) e Delcor *et al.* (2004), como: problemas relacionadas à postura, uso intensivo da voz, problemas na visão e audição e doenças gastrológicas, cardiovasculares e musculoesqueléticas.

Exercem a docência universitária: professores com formação obtida em cursos de licenciatura e ou bacharelados; outros, que somam sua experiência profissional para o exercício da função na sala de aula; e outros, ainda, sem experiência profissional ou didática egressos de curso de especialização e/ou *stricto sensu*. A organização do trabalho desses profissionais é pautada pela finalidade da ação de ensinar; isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado por meio dos processos realizados conscientemente pelo docente, considerando, sobretudo, as condições efetivas e subjetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo discente.

Assinala-se que exige-se cada vez mais, capacitação permanente desses trabalhadores em cursos de pós-graduação na área de conhecimento, considerando o tipo de graduação realizada. A formação contínua exigida pode ser considerada um dos fatores mensuráveis para indicar a qualidade do trabalho docente nas organizações. Tal exigência pode, ainda, impulsionar o avanço da formação do docente em programas *stricto sensu*. Em contraponto, observa-se que há menor preocupação acerca da capacidade física e mental desses sujeitos, percebido na pequena ou, até ausência da promoção de medidas e intervenções para a prevenção da saúde ou para a manutenção da capacidade para o trabalho em comparação com as exigências para a qualificação técnica do exercício da função.

Neste estudo, a capacidade para o trabalho – *work ability* – é definida como a autoavaliação que o trabalhador faz do seu bem-estar no presente e no futuro próximo e da capacidade para assegurar seu trabalho, levando em consideração suas exigências, a saúde e os recursos psicológicos disponíveis (ILMARINEN e TUOMI, 2004). Assim, infere-se que, a capacidade para o trabalho passa por alterações e se constrói a partir do resultado da interação entre recursos humanos e características do trabalho. Segundo os autores supracitados, os recursos humanos incluem: capacidade funcional, saúde, competências, atitudes e valores. Já as características do trabalho se classificam: ambiente de trabalho, demandas e questões relacionadas à gestão e à liderança.

A capacidade para o trabalho é influenciada também por outros fatores, além daqueles associados diretamente ao trabalho, como a situação familiar e a prática de atividades esportivas, de lazer e de recreação. Aponta-se também a influência do envelhecimento na capacidade laboral do indivíduo, cujo declínio se acentua após os 50 anos, e pode afetar sua produtividade no emprego; esta capacidade está associada em maior grau as atividades com elevada exigência física em comparação aquelas com exigência mental, fato que vem despertando interesse por parte do poder público, tanto no Brasil quanto de diversos outros países, para a prevenção ou mesmo manutenção da capacidade produtiva do trabalhador. (RENOSTO et al., 2009; COSTA et al., 2012; PADULA et al., 2013).

A respeito do constructo, estudos inferem que a capacidade para o trabalho não se mantém satisfatoriamente engessada ao longo da vida profissional. Ela deve ser observada de forma elástica, por estar associada à qualidade e produtividade do trabalhador, sobretudo devido à possibilidade de ser modificada pelos fatores inerentes a função exercida pelo trabalhador (MARTINEZ; LATORRE; FISCHER, 2010) Os autores (ibidem) sinalizam alguns fatores internos que podem afetar a capacidade para o trabalho: envelhecimento, acometimento de doenças, estilo de vida e adaptação a novas demandas. Quanto aos fatores externos citam: a sociedade e seus processos de inovação e tecnologia, o ambiente e as condições de trabalho. tais fatores internos e externos compõem nesse estudo os fatores intervenientes.

O conceito que o próprio trabalhador tem de sua capacidade para o trabalho torna-se relevante, pois possibilita a compreensão de sua percepção quanto a sua saúde, seja física e/ou mental, para o desenvolvimento de suas tarefas. No caso dos docentes, em sala e extrassala de aula, maneira como os sujeitos se relacionam com seu trabalho podem afetar diretamente sua saúde e, esta também pode afetar o desenvolvimento de seu trabalho (ILMARINEN e TUOMI, 2004).

Uma das formas de se mensurar a capacidade para o trabalho entre os trabalhadores é através do índice de capacidade para o trabalho (ICT) desenvolvido na década de 1980 na Finlândia, e tomou como base a auto avaliação do trabalhador sobre sua capacidade para o trabalho (RENOSTO et al., 2009). Este índice tem se mostrado importante diante da transformação demográfica e da alteração das relações da produção e do trabalho. (ILMARINEN, 2001).

Diante do exposto, depreende-se que a capacidade para o trabalho entre os docentes universitários pode estar associada a fatores intervenientes, que podem ir além de sua formação acadêmica. Ou seja, a qualidade do trabalho desses profissionais pode legalmente ser mensurada pelo grau de sua formação e seu volume de produção acadêmica, contudo, a capacidade para a realização de seu trabalho pode estar relacionada a fatores além de sua titulação. Decorre de tudo isso a seguinte pergunta de pesquisa: como os docentes do ensino superior de instituições percebem sua capacidade para o trabalho atualmente e em futuro próximo em face dos fatores intervenientes do trabalho docente?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar a capacidade para trabalho entre docentes do ensino superior comparando-os de instituições públicas e privadas.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Mensurar através do ICT a capacidade para o trabalho dos docentes em instituições públicas e privadas de ensino superior;
- b) Identificar os fatores intervenientes relacionados à capacidade para o trabalho entre os docentes de ensino superior em instituições tanto públicas quanto privadas;
- c) Comparar as dimensões do índice da capacidade para o trabalho entre os docentes de ensino superior em instituições públicas e privadas;
- d) Depreender a relação entre os fatores intervenientes da capacidade para o trabalho com a percepção dos docentes.

1.2 Justificativa e relevância

Segundo Visentini et al. (2010), novas lógicas organizacionais na administração são implementadas a partir dos processos de globalização que impulsionaram a expansão do ensino superior no Brasil. Contudo, não se pode afirmar que elas proporcionaram aos docentes deste segmento melhores condições para o exercício da profissão, seja quanto à redução da carga de trabalho, seja quanto a uma melhor otimização do tempo.

Ao contrário, pode-se inferir que as mudanças que ocorreram no ensino superior brasileiro levaram à sobrecarga de esforços, à exigência de maior domínio de informações e à aceleração do ritmo do trabalho, propiciando uma tendência à possibilidade de sofrimento de riscos ocupacionais capazes de acarretar efeitos crônicos à saúde e pior condição para o envelhecimento desses trabalhadores (ESTEVE, 1999).

Infere-se que as organizações educacionais se reestruturaram em virtude das transformações externas, em face seja das exigências de ordens legais advindas do estado, do qual regula e fiscaliza o ensino superior, seja das exigências impostas pelas estratégias competitivas e mercadológicas, sobretudo nas instituições privadas. Contudo, essas dinâmicas, resguardadas suas esferas – públicas e/ou privadas –, não passam despercebidas dos docentes e podem impactar sua capacidade para o trabalho.

Silva e Marziale (2000, p. 45) apontam que, um aspecto importante a ser considerado com relação à saúde do trabalhador é que as causas do absenteísmo nem sempre estão no trabalhador. Elas podem ser na empresa, na organização ou na supervisão deficiente, em razão retrabalho, da desmotivação, do desestímulo, das condições desfavoráveis de ambiente, da precária integração entre os empregados e dos impactos psicológicos de uma direção deficiente.

No âmbito organizacional, este estudo mostra-se relevante no sentido de corroborar com a comprovação de que a saúde física e mental do trabalhador ao longo do tempo de serviço pode se deteriorar e em alguns casos, interferir em sua capacidade para o trabalho. Nos modelos atuais de acompanhamento da saúde dos trabalhadores, os exames admissionais e periódicos são tradicionais, levando em conta apenas a avaliação física. Outros tipos de avaliação, quando realizados, parecem secundários ou, até mesmo, desnecessários.

Destaca-se ainda como fatores intervenientes: uma questão política de relevância para os propósitos deste estudo, a agenda iminente da reforma previdenciária no País, estabelecida em virtude da proposta da Emenda Constitucional apresentada pelo Poder Executivo (PEC 287/2016) a qual propõe um série de mudanças na aposentadoria dos trabalhadores; e,

concomitantemente, estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) preveem que em 2060, 30% da população brasileira terá mais de 65 anos.

Importante destacar que a primeira versão do índice de capacidade para o trabalho no Brasil foi distribuída em 1996, quando o país vivia a possibilidade de mudanças nas leis que regem seu sistema previdenciário. Nessa mesma época, meados da década de 1990 segundo Carvalho e Moreira (1992), iniciou-se o processo de transição demográfica no Brasil, com a queda nas taxas de fecundidade e o aumento das expectativas de vida e de sobrevivência, decorrentes do processo de globalização, dos avanços na área médica e nos métodos contraceptivos, além da revisão dos valores sociais relacionados à família e da inserção feminina no mercado de trabalho.

Tais apontamentos inferidos – como, o possível adoecimento dos trabalhadores em virtude das mudanças e das novas demandas organizacionais, a possível consequência do absenteísmo para as organizações e as iminentes questões políticas acerca das mudanças previdenciárias no cenário nacional, somados ao envelhecimento da população, justificam a necessidade de discutir questões acerca do envelhecimento funcional e da capacidade para o trabalho. O envelhecimento funcional pode vir antes do envelhecimento cronológico, segundo a Organização Mundial de Saúde (2005), situação que a levou em meados de 2000, a apontar incluir a questão da promoção da capacidade para o trabalho como um dos objetivos da promoção da saúde no local de trabalho.

Esta pesquisa busca, também, aprofundar os fatores que compõem a capacidade para o trabalho, a possível relação com a atividade docente, a realização de análises de comparação estatísticas do constructo, este com baixo volume de publicação no meio científico. Inferindo-se daí um possível aporte de subsídio para a academia, baseado em mais informações acerca da percepção do trabalhador, para a mensuração da eventual perda de capacidade para o trabalho. Por fim, instiga o aumento do número de pesquisas que busquem promover e prevenir a saúde do trabalhador, fomentando medidas para a longevidade com qualidade no trabalho.

2 CONTEXTUALIZANDO O AMBIENTE ORGANIZACIONAL

2.1 O ensino superior no Brasil

Procede-se nesta seção um breve panorama da trajetória do ensino superior no Brasil, especificamente no contexto de sua expansão. Busca-se apresentar a forma como estão estruturadas as Instituições de Ensino Superior (IES) e caracterizá-las na ótica da Administração, propiciando um aprofundamento do ambiente organizacional onde a população desta pesquisa está inserida.

Segundo Durham, (2005: p. 201), a origem do ensino superior no Brasil¹ data do século XIX, reflete o seu advento tardio. Apenas em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, logo após a ameaça da invasão napoleônica é que começou a história do ensino superior no Brasil. Durham (ibidem), ressalta que “as primeiras IES foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datadas na década de 1930”.

Neste contexto histórico, a preocupação era apenas de implantar um modelo de escola autônoma, que propiciasse a formação de profissionais liberais, como, advogados, engenheiros e médicos, com intuito de atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local. A Carta Magna contemplou a descentralização do ensino superior e, assim, a possibilidade de novas instituições, tanto as de iniciativa pública (estaduais e municipais) como as de iniciativa privada.

Entre 1889 e 1918, foram criadas no Brasil 56 escolas superiores. Destaca-se que em grande maioria pela iniciativa privada. A educação superior estava dividida em: instituições católicas, com o intuito de oferecer uma educação com preceitos de caráter confessional ao ensino público; e as instituições de iniciativa de elites locais, que almejavam beneficiar seus estados com instituições de ensino superior. Algumas contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles e outras permaneceram essencialmente privadas.

Com o advento da industrialização no País a partir de 1920, e o movimento de modernização do ensino, as transformações de ordem econômica, cultural e social e de infraestrutura, alavancaram as ideias da reforma do sistema educacional como um todo. Tudo se inicia com as mudanças do acesso ao ensino primário, que passa a ser público, universal e

¹ A origem do ensino superior no Brasil coincidem com a fundação das escolas: a) Cirurgia e Anatomia (mais tarde, Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; b) Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (posteriormente) Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e c) Academia de Guarda da Marinha, também no Rio de Janeiro.

gratuito, e estende-se ao ensino superior, que propunha substituir todo o sistema. Infere-se que a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, proposta pelos mesmos idealizadores que reformaram o ensino primário, era bem mais complexa. Buscava substituir as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para desenvolver as ciências básicas e a pesquisa.

Em grande parte dos países católicos, a Igreja sempre esteve à frente do sistema de ensino, sobretudo no ensino superior. Contudo, no Brasil não obteve o mesmo êxito. Embora tenha conquistado a possibilidade de inserir nas escolas públicas o ensino religioso, não obteve do Estado a tarefa de organizar com investimento público a primeira universidade brasileira. Ressalva-se, contudo, que neste período o setor privado, especialmente o confessional, já alicerçava as estatísticas educacionais. Em 1933, as instituições privadas somavam 44% das matrículas e 60% dos estabelecimentos de ensino superior (SANTOS e CERQUEIRA, 2009).

Na era Vargas, foi definido o formato legal ao qual as instituições de ensino que viessem a ser criadas deveriam obedecer. Contudo, não foram eliminadas as escolas autônomas que já funcionavam e tampouco foi restringida a autonomia da iniciativa privada. A centralização por parte do governo também foi retomada nessa época. Segundo Durham (2005), a universidade já nasceu conservadora. Seu modelo institucionalizado apoiava-se em grande parte na confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior.

Entre 1945 a 1964, o ensino superior continuou a crescer. Especificamente 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e 10 particulares, de maioria confessional católica e presbiteriana. Nesse ínterim, deu-se início à formação da rede de universidades federais, a criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas, pela expansão do sistema universitário estadual paulista e pelo surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do País (SAMPAIO, 2000).

Foi também nessa época que o movimento estudantil² entrou em ação, reivindicando: reelaboração de toda a estrutura do ensino superior vigente, ampliação do número de vagas nas universidades públicas, vinculação do ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento e enfraquecimento da força das instituições privadas. Todavia, foi também o movimento estudantil alvo do regime militar que se instalou em 1964. Ao derrotar o movimento, o governo militar promoveu a reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil.

Os militares propuseram: a extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo

² União Nacional dos Estudantes (UNE)

básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização). A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes (SAMPAIO e CERQUEIRA, 2009).

A reforma não atingiu toda a proposta citada por Sampaio e Cerqueira (2009), uma vez que não houve uma efetiva reforma curricular e a ampliação da oferta de vagas se deu no aumento das matrículas nos cursos tradicionais. A reforma buscou migrar todo o sistema federal em universidades e promover a pesquisa. Salienta-se que essas pautas iam de encontro às reivindicações do movimento estudantil e ao plano modernizador, desde 1930.

No “milagre econômico” na década de 1970, cujos resultados econômicos impulsionaram um desenvolvimento nacional, a então classe média foi impulsionada pelos hábitos de consumo e elevou a demanda pelo ensino superior, resultando no aumento dos recursos federais e do orçamento destinado à educação. Durante esse período, tanto o setor público quanto o setor privado foram beneficiados com os resultados da política econômica. Esses resultados podem ser demonstrados pelo número de matrículas: em cerca de vinte anos, passou de 95.961 (em 1960) a 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as mais elevadas taxas de crescimento.

Pode-se inferir que o aumento da demanda se deve ao crescimento da classe média, das oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Diferentemente do setor público, que não estava preparado para esse momento, o setor privado absorveu a demanda do aumento de ingressantes, porque concentrou sua oferta em cursos de baixo custo e com exigências acadêmicas menores e sem grandes pretensões de pesquisa. As IES passam a se tornar negócios promissores desde então, concentradas nas regiões mais ricas do País, como por exemplo, o Sudeste, enquanto que no Norte e no Nordeste o ensino ficava a cargo, quase que completamente, do setor público.

A crise econômica e a transição política deflagrada na década de 1980 culminaram na Constituição de 1988 e, posteriormente na eleição direta para presidente. Este período ficou marcado pela estagnação da educação, tanto no setor público como no privado. Verificou-se um aumento do ensino superior noturno, concentrado no setor privado, que percebeu aí a oportunidade de atingir uma parcela da população inserida no mercado de trabalho, impossibilitada de frequentar o ensino integral. Sampaio e Cerqueira (2009) apontam que em 1986 76,5% das matrículas no ensino superior se concentravam no setor privado. As

universidades federais resistiam à instalação de cursos noturnos, com um percentual de apenas 16% de suas matrículas para os então trabalhadores-alunos.³

Corroborando Ristoff e Giolo (2006, p. 15):

[...] a prosseguir o ritmo verificado até aqui, em poucos anos, o sistema de educação superior brasileiro terá um perfil não universitário. Este movimento está sendo estimulado não apenas pela implantação de grande quantidade de novas instituições, mas também pelo aparato legal brasileiro que impõe determinadas exigências às universidades, que não são feitas às faculdades, escolas e institutos. Mesmo para com os centros universitários, a legislação é muito menos exigente do que para com as universidades, embora as prerrogativas sejam praticamente as mesmas para um e para outro tipo de instituição.

Pode-se inferir que nessa época teve início uma grande competitividade entre as instituições privadas. O setor ampliou o tamanho de suas organizações por meio de fusões e da incorporação de instituições menores, ocasionando, de 1985 a 1990, o aumento em 145% do número de instituições privadas, passando de 20 para 49. Destacou-se ainda, a origem da Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), que buscou resgatar a bandeira de luta pela democratização da educação superior, tratando de pautas prioritárias em prol da autonomia e da participação de docentes e de discentes na gestão da universidade, por meio de mecanismos de representação.

A diversificação do sistema educacional – ensino superior –, que perdura até os dias de hoje, divide as instituições em: públicas e leigas, federais ou estaduais, e instituições privadas, confessionais ou não.

2.2 A expansão do Ensino Superior no Brasil

Esta seção tem como foco a análise da expansão do ensino superior, no âmbito das políticas públicas, a partir de meados da década de 1990, momento em que o cenário nacional e o internacional se modificaram com o advento da globalização, evidenciando-se como um meio eficaz para o desenvolvimento para a sociedade.

Na década de 1990 o Banco Mundial⁴ (BM) passou a influenciar as políticas públicas e educacionais mundiais. documentos oficiais do BM já apontavam a necessidade de promover

³ Segundo Souza (2002) “trabalhador-aluno” é um conceito associado aos estudantes do ensino superior noturno que já são inseridos no mercado de trabalho e equalizam a jornada entre o trabalho e o estudo.

⁴ O Grupo Banco Mundial, é uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, considerado a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento. Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, disponibilizando recursos financeiros.

reformas no ensino superior nacional, com o intuito de propiciar mais eficiência ao sistema de ensino. Especificamente, suas recomendações para as políticas educacionais foram:

1. A privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino;
2. o estímulo à implementação de novas formas de regulamentação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídicos-institucionais, buscando novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos;
3. a aplicação de recursos públicos nas instituições privadas;
4. a eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação);
5. a diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não- universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240)

As políticas públicas são entendidas nesta pesquisa como o conjunto global de ações governamentais, isto é, tudo que um governo faz ou deixa de fazer e que impacta os desdobramentos de suas ações ou omissões na sociedade. Já as políticas públicas educacionais são contempladas como uma parte das políticas públicas que atendem diretamente à educação. Dessa forma, entende-se como políticas públicas os “programas de ação governamental, estruturados a partir de valores e ideias, que se dirigem a públicos educacionais e são implementados pela administração e pelos profissionais da educação” (VAN ZANTEN, 2005). Podem ser vistos como escolhas do governo envolvendo a educação formal, no intuito de regular e orientar os sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2014).

Neste cenário, o ensino superior passou por um processo de expansão, pautado na preleção da modernização e na inserção da necessidade da formação de sujeitos como mão de obra qualificada, mostrando-se coerente com o crescimento econômico que o País buscava para sua inserção na economia globalizada.

Com base nos estudos de Ball e Bowe (1992) no âmbito das políticas pública e consequentemente dos processos que levaram a expansão do ensino superior, duas dimensões podem ser apontadas para análise: a) as transformações que aconteceram na sociedade no contexto mundial a partir da década de 1990 e desencadearam reformas econômicas, políticas e educacionais no Brasil; e b) e a expansão das instituições de ensino superior públicas e privadas (apud, MAINARDES, 2006).

Com relação à primeira dimensão, destaca-se a reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, que desencadeou, e ainda vem desencadeando mudanças para acomodar

e ajustar as políticas públicas, no intuito de atender as demandas ditadas pela reestruturação do capitalismo no cenário de globalização. Essas mudanças promoveram alterações no papel social da educação e, em seu novo escopo, trouxeram a reforma do ensino superior, caracterizada pelo conjunto de ações adotadas após a década de 1990, com base nas políticas focalizadas⁵.

E na segunda dimensão, destaca-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em dezembro de 1996, que deu início ao processo de reformulação do ensino superior. A LDB passou a categorizar os tipos de IES, fixou a obrigatoriedade de seu no recredenciamento no Ministério da Educação e Cultura (MEC) e estabeleceu a obrigatoriedade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores. Se para as públicas não significou grandes mudanças em suas estruturas, para as do setor privado representou uma ameaça, com a possível perda de status ou autonomia universitária caso não atendessem às obrigações legais que passaram a vigorar com a LDB.

A promulgação do Decreto 2.306/97 propiciou a diversificação das IES, viabilizando a constituição de novas organizações de IES além das universidades, como: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores. Criou-se a possibilidade de ofertar cursos de graduação sem a necessidade do tripé que constitui as universidades: ensino, pesquisa e extensão.

Minto (2005) e Souza (2003), evidenciam que o ensino superior brasileiro passou a apresentar-se como heterogêneo e diversificado. Para os autores, a expansão do ensino superior privado com fulcro nos centros universitários tornou-se a aproximação mais real da universidade, sem investimento em pesquisa e no corpo docente altamente qualificado.

Cabe salientar que uma IES pode diferenciar-se também no que tange aos aspectos formais, como sua natureza institucional (universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas integradas e faculdade isolada); categoria administrativa (pública e privada); personalidade jurídica de sua mantenedora (fundação, associação civil, sociedade civil de direito privado), se tem ou não fins lucrativos e sua constituição como instituição laica ou confessional (religião).

Nesse contexto de reformulações e de criação de mecanismos de controle do ensino superior, foi criado em 1996, o Exame Nacional dos Cursos, conhecido entre os discentes como “Provão”. Na mesma lei de sua criação, instituiu-se o Conselho Nacional de Educação, em

⁵ As Políticas focalizadas são entendidas como aquelas que atendem a grupos de pessoas, e políticas de caráter universal aquelas que atendem a todos (PEREIRA e GUILHON, 2002; CASTRO, 2005).

substituição ao Conselho Federal de Educação, com algumas funções normativas e participação limitada da sociedade. Em 1999 a criação, mesmo que incipiente, do Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES) objetivou-se analisar as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Nesse período, destaca-se também, a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 1998, como alternativa ao tradicional vestibular, e do Financiamento Estudantil (FIES) em 1999, em substituição ao Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC) com a função de financiar a graduação no ensino superior de estudantes de baixa renda.

Para Cunha (2003), no período de 1995 a 2003, a principal ação voltada para o ensino superior foi o conjunto de leis que passaram a regular os mecanismos de avaliação. Em contraponto, Ristoff e Giolo (2008) apontam como as legislações educacionais da década de 1990 regulamentaram o enquadramento do sistema educacional às regras do mercado. “Há, nesse período, o recrudescimento da liberalização e internacionalização da economia que se traduz, entre outras dimensões, pelo fluxo desinibido do capital financeiro; pela intensa privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 16), combinada com o ajuste fiscal; pela liberalização comercial, aliada a incentivos aos investimentos externos; e pelas reformas que pretendem flexibilizar os direitos dos trabalhadores e postergar sua aposentadoria. Explicam os autores:

[...] a insegurança gerada pela instabilidade do mundo do trabalho levou a classe média baixa e certos setores populares a buscarem apressadamente um diploma de educação superior. Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada a se mobilizar na mesma direção. O resultado disso foi um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 20).

Maués (2003) corrobora com Ristoff e Giolo (2006) ao inferir que a reestruturação capitalista no contexto de globalização ressignifica a educação, evidenciando-a como preponderante para o desenvolvimento econômico e social, pois conota-se como um instrumento orientado para o alcance da eficácia econômica. Krawczyk (2002) explicita que os efeitos dessa ressignificação da educação sinalizam a política de caráter instrumental e subordinada à lógica econômica, evidenciando os objetivos do papel do Estado na expansão do ensino superior.

A necessidade de acesso ao conhecimento reflete um estado de necessidade latente no processo de desenvolvimento do País, que estabelece a adoção de ações sobre as organizações e os indivíduos. A educação se apresenta nesse contexto como determinante para o

desenvolvimento em todos os setores da sociedade. Contudo, os investimentos no setor educacional para atingir padrões de competitividade no mundo globalizado ainda apresentavam-se aquém da agenda das políticas públicas. As dificuldades por que o País passava eram evidentes (CASTRO, 2002).

Em 1999, apenas 6,7% dos trabalhadores no Brasil possuíam curso superior completo. Entre 1989 e 1999, no setor industrial, a participação do número de trabalhadores com curso superior aumentou apenas de 3,9% para 5,2% (LENHARI; QUADROS, 2002). No ano 2000, o período médio de escolarização era de 4,9 anos no Brasil, contra 8,8 na Argentina, 7,5 no Chile, 9,4 na Irlanda, 10,0 na Finlândia e 10,8 na Coreia do Sul. Esses países assim como o Brasil, apresentavam significativo crescimento econômico nos anos 2000. Em 2002, o número de matriculados no ensino superior, considerando a população de 18 a 24 anos, era de apenas 10,4% e de 33% no ensino médio

Em consonância com as tendências internacionais, o Brasil buscou alternativas para superar suas dificuldades no sistema educacional e melhorar o nível de qualificação profissional, tendo em vista o atendimento às necessidades das organizações na lógica da globalização. Para isso, buscou reformular e fomentar o ensino superior.

Neves (2011) avigora essa discussão ao caracterizar a expansão do ensino superior no Brasil como “fenômeno”, em duas ondas distintas: primeira, até a década de 1980; e segunda, meados da década de 1990. O autor ressalva que em ambos os períodos o crescimento aconteceu com maior intensidade nas instituições privadas.

A primeira onda de expansão do ensino superior ocorre durante o período do governo militar, quando a reforma e as privatizações ganharam forma no campo educacional. Uma vez que a educação pública primária obteve incentivos e foi capaz de ampliar o acesso e a qualidade, os investimentos foram deslocados para o ensino superior, o que proporcionou breve processo de expansão das universidades públicas e a diversificação das IES, assim como proporcionou o avanço e o fortalecimento das instituições privadas. Com o fim do governo militar, persistiram e se fortaleceram os caminhos para a expansão da educação superior privada (MARQUES, 2013).

A segunda onda de expansão ganhou maior projeção a partir de 2003. Este período de expansão do ensino superior é compreendido como fruto do atual processo de transformações e ajustamentos do capitalismo estruturante, iniciado no final da década de 1970, caracterizado por alguns autores como “globalização” (CASTELLS, 1999; IANNI, 2002; SANTOS, 2010) por outros como “mundialização” (CHESNAIS, 1996; MELLO,

1996) “neoliberalismo” (GENTILI, 1999, 2000; COGGIOLA, 2001) ou “reestruturação capitalista” (LOJKINE, 1995; BERNARDO, 2000, 2004; ANTUNES e SILVA, 2004 *apud* SILVA, 2015).

Silva (2015) descreve assim este fenômeno:

Um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo, constituindo - se na reestruturação das suas formas de produção e organização social. A instabilidade é algo inerente ao sistema capitalista, já que o capital se reorganiza permanentemente. Por esse entendimento, optou - se por utilizar, nesta pesquisa, a expressão reestruturação capitalista. Tal processo consiste em uma tentativa de generalização de condições indispensáveis à transnacionalização do capital, de maneira que os aspectos políticos, econômicos e culturais da sociedade sejam orientados por uma lógica que responde às atuais demandas do capitalismo em reestruturação, nesta nova etapa, no campo da economia.

Um modelo de educação superior orientado pela lógica empresarial e do mercado, diante da na necessidade de promover a inserção da força de trabalho nos processos produtivos, demandou uma formação mais flexível e adaptável às mudanças (MAUÉS, 2003, 2010). A ampliação e a expansão foram propiciadas por meio da descentralização e da flexibilidade do ensino superior, impulsionada pelo ajustamento da reestruturação capitalista e de sua intrínseca necessidade de formação, capacitação e competição profissional (SILVA JR, 2004; DIAS SOBRINHO, 2005; SILVA JÚNIOR e SGUISSARDI, 2001a, 2001b; LIMA, 2007; AMARAL, 2012; PINHEIRO, 2013 *apud* SILVA, 2015) .

Como resultado dessa lógica econômica, pode-se inferir que modelos de instituições cada vez mais diversificadas e de cursos mais flexíveis demandaram estratégias marcadas por concepções da globalização. As medidas decorrentes da reestruturação capitalista ficaram evidentes com a ampliação do setor privado e a avaliação institucional, dentre outros mecanismos de avaliação das IES, assumindo papel importante no estabelecimento de rankings entre as universidades, centros universitários e faculdades, assim também como na flexibilização curricular (SILVA JR. e SIGUISSARDI, 2001 *apud* SILVA, 2015).

Essa configuração explicitada nas ondas de expansão do ensino superior compuseram o mercado nacional brasileiro, o qual pode ser sintetizado em cinco macro de variáveis (Figura 1).

Figura 1 - Macro variáveis do mercado educacional no Brasil



Fonte: Prezi, P. 2017.

Constata-se a partir de então o aumento significativo do número de matrículas no ensino superior desde 1968: de 1.759.703 em 1995, para 3.887.022 em 2003. De 2003 a 2013, o número de matrículas quase duplicou novamente, alcançando 7.526.681, e cabendo às IES privadas a maior fatia do número de matrículas. A expansão do ensino superior nas IES privadas foi privilegiada em detrimento da expansão via rede pública, conforme evidenciam os dados apontando do Inep do Censo 2014: em 2003, havia 207 IES públicas e 1.652 privadas, em 2013 haviam 304 privadas contra 2.112.

Em contrapartida, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que em 2012 o Brasil atendia apenas 15,1% das pessoas situadas na faixa etária de 18 a 24 anos. Mesmo que a pretendida universalização do acesso esteja relativamente distante, a capacidade instalada avançou para ter condições de atender toda a população na faixa etária de frequentar o ensino médio. Em 1980, a taxa de escolarização líquida era de 14,3% passando de 33,3% em 2000 (LENHARI; QUADROS, 2002). A capacidade instalada, indicada pela taxa de matrícula bruta, cresceu significativamente, mais que duplicando o percentual no período de vinte anos. A matrícula líquida ainda não alcançou o percentual de 100%, mas está crescendo em ritmo acelerado.

O aporte do movimento de expansão tem sido absorvido principalmente pelas instituições privadas, cujo o número de alunos cresceu em 115,5% no período 1994/2001, bem

acima do observado nas instituições públicas federais (38,4%), estaduais (53,9%) ou municipais (-16,6%).

Todo esse processo de expansão e diversificação do ensino superior, que os estudos de Ristoff e Giolo (2006) evidenciam, pode ser verificado a partir dos dados publicados pelo Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep. O censo constitui importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas educacionais, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor.

Os resultados coletados pelo Inep fomentam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para o cálculo dos indicadores de Conceito Preliminar de Curso (CPC) e do Índice Geral de Cursos (IGC), mediante o fornecimento de informações como: número de matrículas, número de ingressos, de concluintes, entre os dados pertinentes ao Censo. As estatísticas possibilitam, ainda, pelo confronto de informações ano a ano da pesquisa, analisar a trajetória dos ingressantes nos mais diversos cursos de graduação e, conseqüentemente, a geração de indicadores de acompanhamento e de fluxo na educação superior

Em relação ao tamanho das IES o Censo da Educação Superior 2014 mostra que a 63,8% são de pequeno porte, com até mil alunos matriculados e os dados que há uma grande concentração de matrículas em poucos estabelecimentos de ensino: mais de 50% das matrículas estão nas universidades, que correspondem a 8,2% do número de IES. As faculdades são 83,9% das IES, porém correspondem a 28,6% das matrículas.

Em 2014, mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Deste total, 82,3% em instituições privadas. De acordo com o censo, três de cada quatro estudantes da educação superior estudam em instituições privadas. Também três em cada dez alunos do ensino superior privado têm algum tipo de bolsa ou benefício que os isenta do pagamento da mensalidade. Entre o total de 1,2 milhão de bolsistas, 82% recebem benefícios reembolsáveis – que deverão ser pagos depois que o estudante concluir a graduação – e 17%, não reembolsáveis, como as bolsas oferecidas pelo Programa Universidade para Todos (ProUni⁶). O grande número de alunos que necessitam de programas como o ProUni e o Fies para ingressarem e permanecerem no ensino superior e de excluídos desse nível de ensino revela que essa etapa educacional ainda é um desafio para a sociedade brasileira.

⁶ Além do Fies, pode-se destacar o Programa Universidade para Todos (ProUni) criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, cuja finalidade é conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior.

Nas universidades públicas, 10% dos ingressos de novos alunos registrados em 2014 ocorreram por meio de sistemas de reserva de vagas. Os dados apontam que 69% usam como critério de seleção o fato de o candidato ter ou não estudado em escola pública. Um quarto das reservas de vagas é preenchido, com base em critérios etnicorraciais. Na questão etnicorracial, há um desafio para o ensino superior brasileiro: os negros e pardos representam 53,6% da população brasileira. No entanto, apenas 2% e 12% dessa população, respectivamente, ingressam no ensino superior.

Os cursos de Administração, Pedagogia, Direito e Engenharia concentram quase a metade das matrículas do ensino superior do País. Enfermagem, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Letras, Educação Física e Ciências Biológicas completam a lista dos dez cursos com os maiores índices de matrículas. Ressalva-se que nem um curso superior de tecnologia aparece entre aqueles que agregam maior número de alunos.

O Censo também mostra que as matrículas nos cursos de licenciatura estabilizaram-se nos últimos cinco anos na modalidade regular e voltaram a crescer na modalidade a distância (6,7% entre 2013 e 2014). Mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância (51,1%). Na rede pública, esse índice é de apenas 16,6%. Em 2014, foram oferecidas mais de 8 milhões de vagas pelas IES brasileiras. A rede federal ofereceu 343 mil novas vagas e 114 mil vagas remanescentes em cursos de graduação. Após um decréscimo em 2013, no ano seguinte o número de concluintes voltou a crescer, ultrapassando a marca de 1 milhão de formados na educação superior. Em contrapartida, as matrículas nos cursos de licenciatura estabilizaram-se nos últimos cinco anos na modalidade regular e voltaram a crescer nesse mesmo ano na modalidade a distância (6,7%).

Após anos marcados pelo forte crescimento do ensino superior brasileiro, em 2015, com o aumento da taxa de desemprego, gerado pela crise econômica e o encolhimento do FIES, devido aos cortes orçamentários do Governo Federal, atingindo uma queda de mais de 55% com relação a 2014, o número de novos estudantes no ensino superior brasileiro retraiu. De acordo com o Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação, a quantidade de ingressantes na rede pública caiu 2,6%, contra 6,9% na privada. Ambas as retrações levaram a uma redução total de 6,1% no universo de novas matrículas.

O Censo da Educação Superior de 2015 evidenciou as dificuldades de preencher as vagas ofertadas: mais de 8,5 milhões em cursos de graduação, sendo 72% vagas novas e 27,7% vagas remanescentes. Do total de 6.142.149 novas vagas oferecidas em 2015, 42,1% foram

preenchidas e apenas 13,5% das 2.362.789 vagas remanescentes foram ocupadas no mesmo período.

Em 2016, o Censo apontou que havia 2.407 IES: 2,1 mil da iniciativa privada e 298 da pública, com mais de 34 mil cursos de graduação. As matrículas mantiveram-se em queda, - 0,2%, nas instituições privadas, porém houve um aumento de 1,9% nas instituições públicas. Contudo, as instituições privadas mantiveram a maior dos alunos matriculados, 75,3%, contra 24,7% das públicas, significando 6.058.623 faculdades e universidades particulares, contra 1.990.078 em instituições públicas.

Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira, com uma participação de 69% das matrículas. Os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos em 2016 quando comparado a 2015. Em 2016, foram oferecidas mais de 10,6 milhões de vagas em cursos de graduação, sendo 73,8% vagas novas e 26,0%, vagas remanescentes. Das novas vagas oferecidas no ano anterior, 33,5% foram preenchidas, contra 12,0% das vagas remanescentes ocupadas no mesmo período.

No que se refere ao perfil do discente nos cursos de graduação, o Censo de 2016 apontou que o sexo feminino predomina nas modalidades presenciais e a distância; o turno noturno é o que possui mais estudantes matriculados nos cursos de graduação presencial; e a idade mais frequente dos estudantes matriculados é de 21 anos nos cursos de graduação presencial e de 28, nos cursos a distância.

Com o intuito de elucidar os dados que posicionam o ensino superior no Brasil, optou-se neste estudo detalhar com maior profundidade os números apresentados no último censo divulgado pelo Inep (Tabela 1).

Tabela 1: Instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa - 2017

Dados	Categoria	Pública	Privada	Total
		Nº	Nº	Nº
IES por organização acadêmica e categoria administrativa	Universidade	106	93	199
	Centro Universitário	8	181	189
	Faculdade	142	1.878	2.020
	IF e Cefet	40	0	40
	Total	296	2.152	2.408

Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

Em 2017, o Censo do Ensino Superior identificou 296 IES públicas e 2.152 IES privadas. Em relação às públicas, 41,9% são estaduais (124 IES), 36,8% federais (109) e 21,3%

municipais (63). Salienta-se que 53,3% das universidades ainda são públicas, contudo 87,9% do total de IES são privadas e entre estas predomina a categoria de faculdades, com 87,3%.

As 199 universidades existentes no Brasil equivalem a apenas 8,1% do total de IES, porém 53,6% das matrículas da educação superior estão concentradas nas universidades. Em contraste, apesar do alto número de faculdades, nelas estão matriculados apenas 1/4 dos estudantes. Das Instituições de Educação Superior, 2,3% oferecem 100 ou mais cursos de graduação e 26,7% até 2 cursos de graduação oferecidos nas universidade 92,0% são na modalidade presencial, sendo o bacharelado o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação, com 58,7%.

Em 2017, o número de ingressantes teve um crescimento de 8,1% em relação ao Censo de 2016, havendo um aumento de 11,3% no número de ingressantes na rede pública, após uma queda registrada de 0,9% no período 2015. A rede privada manteve sua expansão do número de ingressantes no período compreendido de 2007 a 2017, crescendo 53,1% contra da rede pública (Tabela 2 e Tabela 3)

Tabela 2- Número de vagas de cursos de graduação, por tipo de vaga e categoria administrativa – 2017

Dados	Categoria	Pública	Privada	Total
		Nº	Nº	Nº
Vagas de Cursos de Graduação	Vagas Novas Oferecidas	655.033	7.245.027	7.900.060
	Vagas de Programas Especiais	3.953	5.476	9.429
	Vagas Remanescentes	164.857	2.704.740	2.869.597
	Total	823.843	9.955.243	10.779.086

Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

Tabela 3 - Organização Acadêmica e número de matrículas - 2017

Dados	Categoria	Instituições	Matrículas	Total
		Nº	Nº	Nº
Matrículas por Instituições	Universidade	199	4.443.601	4.443.800
	Centro Universitário	189	1.594.378	1.594.567
	Faculdade	2020	2.070.747	2.072.767
	IF e Cefet	40	182.185	182.225
		2.448	8.290.911	8.293.359

Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

Mais de 90% das vagas novas oferecidas em cursos de graduação da rede federal foram ocupadas em 2017, segundo o censo, o maior índice de ocupação de vagas entre as diferentes categorias administrativas. Em relação às vagas remanescentes, a rede federal, abarcou o maior percentual de preenchimento, 29,8%.

Com relação à modalidade de ensino, presencial ou a distância, o Censo apontou que 48,6% das vagas ofertadas nos processos seletivos de vagas novas para cursos presenciais foram preenchidas, contra apenas 25% na educação a distância. Todavia, nos programas especiais 75% das vagas oferecidas pelas IES em cursos a distância foram cobertas, contra 21,7% nos cursos presenciais. Já nas vagas remanescentes, a modalidade presencial ocupou 12,1% e a distância, 12,2%, apresentando um percentual semelhante de taxa de ocupação.

Das matrículas de cursos tecnológico, mais de 46% foram a distância, contra 16,3% em 2007. O aumento da participação de cursos EaD, de modo geral, se deve, principalmente, ao crescimento das matrículas desta modalidade no grau tecnológico. O censo apontou que é possível mensurar que entre 2007 e 2017 as matrículas cresceram mais de 586% em relação à variação positiva de 54,1% no número de matrículas de cursos presenciais no mesmo período. Infere-se, ainda, que as matrículas em cursos de graduação presenciais de grau tecnológico mantiveram a tendência de queda registrada desde 2013.

Ainda não há dados do Censo para 2018. Contudo, o Brasil vem passando por mudanças de ordem política e econômica. O Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino superior no Estado de São Paulo (SEMESP) divulgou recentemente um levantamento do ensino superior no País, no qual se verifica que muitas faculdades estão começando a investir em financiamentos próprios, devido às mudanças no Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

O avanço tecnológico, a conectividade e os modelos de negócios vêm ampliando a grandeza dos mercados e a concorrência, exigindo cada vez mais profissionalização, inovações e busca por propósitos e significados, seja na esfera pública ou na privada. Entregar profissionais qualificados ao mercado continua sendo preponderante para os arranjos e rearranjos do mercado educacional superior. Tal relação entre mercado e ensino vem provocando a mudança das demandas laborais operacionais para atividades, com isso remodelando o trabalho docente.

3 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, descreve-se o papel docente na organização e seu trabalho com base nos pressupostos legais e administrativos.

3.1 O papel do docente

O docente do ensino superior, dada a sua natureza legal, é legitimado pelas funções que executa no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Ele pode exercer essas funções de forma concomitante ou dedicar-se a uma ou duas delas em sua jornada de trabalho. Contudo, é válido apontar que ensino, pesquisa e extensão compõem atividades de cerne intelectual, não se limitando a espaços físicos nem a um tempo predefinido.

Para caracterizar o trabalho docente, faz-se necessário depreender acerca das delimitações entre trabalho, emprego, profissão, vocação, ofício e o papel do professor. Para Linhart (2007, p.43) o trabalho permite e organiza o encontro com o outro. “Ele constitui uma ocupação. É um meio de lutar contra a monotonia da vida, de encher o vazio, de passar o tempo”. Antunes (2009, p.231-232) afirma que foi através do trabalho que “indivíduos, homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais”, e uma vez que a “[...] vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social”.

Segundo Linhart (2007) existem dois níveis na relação com o trabalho. O primeiro nível é uma relação com o trabalho definido ao exercício de toda atividade remunerada. O segundo nível é a vivência no trabalho, que remete as atitudes e aos comportamentos no local de trabalho. Corresponde ao estabelecimento da relação entre as características intrínsecas da atividade exercida e as atitudes no trabalho. De acordo com a relação com o trabalho, todos os trabalhadores, independente de suas categorias socioprofissionais, têm em comum uma relação ambivalente com o trabalho. O trabalho pode ser formal, informal ou autônomo. Por trabalho formal entende-se patrocinada por uma empresa, em que o trabalhador possui benefícios e carteira assinada. Já o trabalho informal é aquele realizado sem vínculo com uma empresa, sendo que o trabalhador não possui carteira assinada. O trabalho autônomo caracteriza-se por não apresentar vínculo empregatício, em que a pessoa física exerce por conta própria suas atividades, com fins lucrativos ou não, sendo o emprego visto como a ocupação de uma vaga de trabalho.

Para Brandão (2001), a vocação profissional supõe-se a escolha de uma carreira profissional. Seu cumprimento pode ser considerado como a afirmação de quem a pessoa é ou deseja ser. O autor, ainda, infere que, é este “alguém” que dá consistência e significado àquilo que vai ser realizado. Já para Dubar (2012) ofício consiste em aprender pela prática os saberes profissionais. O sujeito, por meio da prática diária do trabalho que executa, torna-se especialista em algum tipo de serviço. O autor define profissão como o alto grau de conhecimento generalizado e sistematizado de um ofício. Considera, ainda, como profissão as escolhas e áreas autônomas que permitem a construção de uma carreira, sendo organizada por processos de socialização, educação, trabalho e carreira.

O entendimento da docência como profissão, do ponto de vista da Lei 9394/96, art. 13, tem as seguintes incumbências:

- “participar da elaboração do projeto pedagógico;
- elaborar e cumprir o plano de trabalho;
- zelar pela aprendizagem dos alunos;
- estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
- ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos;
- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”.

A profissão docente está vinculada ao conhecimento intelectual e ao técnico científico voltados para o processo de ensino. Freire (2002, p.67) reconhece a educação centrada apenas no ensino como uma educação “bancária” em que os alunos são “meros objetos”, “disciplinados”, “são os educados”, “os que não sabem” e os “que escutam docilmente”. Nessa forma de educação, o aluno não é participativo, e o papel do professor preconiza o foco também na aprendizagem dos alunos, de forma participativa e ativa. Assim, a profissão docente deve ser pautada no ensino e na aprendizagem do aluno, incluindo o no processo de construção do conhecimento.

Segundo Santos (2005) autores como, Libâneo (1982), Bordenave (1984), Saviani (1984), e Mizukami (1986) analisam e comparam os processos de ensino aprendizagem e agrupam em correntes teóricas segundo alguns critérios, a saber: Libâneo – utiliza como critério a posição que as teorias adotam em relação às finalidades sociais da escola; Bordenave – categoriza as correntes pedagógicas segundo o fatores educativos que elas mais valorizam; Saviani – toma como critério de classificação a criticidade da teoria em relação a sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinante sociais e Mizukami – considera que a base das teorias do conhecimento envolve três característica básicas, sujeito, objeto e a interação sujeito-objeto, apesar de reconhecer que muitas variações e diferentes combinações.

Tomou-se nesse estudo a perspectiva de Mizukami (1986), percebido com base em cinco abordagens, ou correntes, do processo de ensino-aprendizagem, no contexto de evolução das teorias da educação (Quadro 1):

Quadro 1: Abordagens do processo de ensino aprendizagem

	Aluno	Professor	Ensino e aprendizagem
Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno é o ouvinte. - O aluno se limita passivamente, a escuta o professor. - A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno, de forma automática e sem variações. Na maioria das vezes, é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor é o agente. - O professor traz o conteúdo pronto. - O trabalho continua mesmo sem a compreensão do aluno e somente uma verificação <i>a posteriori</i> é que permitirá ao professor tomar consciência desse fato. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos são “instruídos” e “ensinados” pelo professor. - Os conteúdos e as informações têm que ser adquiridos, os modelos imitados. - A existência de um modelo pedagógico é de suma importância para a criança e para sua educação. - Propicia a formação de reações estereotipadas e de automatismos denominados “hábitos”, geralmente, isolados uns nos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. - Preocupa-se mais com a variedade e a quantidade de noções/ conceitos/ informações do que com a formação do pensamento reflexivo.
Comportamentalista	<ul style="list-style-type: none"> - Aos educandos caberia o controle do processo de aprendizagem, um controle científico da educação. 	<ul style="list-style-type: none"> - A função básica do professor consistiria em arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de ocorrência de uma resposta a ser apreendida. Deverá, portanto, dispor e planejar melhor as contingências desses reforços em relação às respostas desejadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para os behavioristas, a aprendizagem pode ser defendida como uma mudança relativamente permanente em uma tendência comportamental e/ou na vida mental do indivíduo, resultantes de uma prática reforçada (Rocha, 1980, p.28). - Ensinar consiste em um arranjo e planejamento de contingência de reforço, sob as quais os estudantes aprendem. É responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. - Consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, objetivam alcançar mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório.

	Aluno	Professor	Ensino e aprendizagem
Comportamentalista			- O importante em tal processo seria que o ensino promovesse a incorporação pelo aluno do controle das contingências de reforço, dando lugar a comportamentos autogerados.
Humanista	<p>- O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem que têm significado para ele e que, portanto, são os mais importantes.</p> <p>- O aluno, deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar.</p>	<p>- O professor em si não transmite conteúdo; dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem.</p> <p>- O professor não ensina; apenas cria condições para que os alunos aprendam.</p> <p>- Cada professor, desenvolverá seu próprio repertório, de forma única, decorrente da base perceptual de seu comportamento.</p> <p>- O professor, assume a função de facilitador da aprendizagem e, nesse clima, de facilitador.</p>	<p>- Não se enfatiza técnica nem o método para facilitar aprendizagem.</p> <p>- A característica básica desta abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída à relação pedagógica. Há um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas e ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada capaz de se auto dirigir.</p>
Cognitivista	<p>- O aluno deve ser tratado de acordo com as características estruturais próprias de sua fase evolutiva, e o ensino precisa, conseqüentemente, ser adaptado ao desenvolvimento mental e social.</p> <p>- Cabe ao aluno um papel essencialmente ativo (a atividade é uma forma de funcionamento do indivíduo), suas atividades básicas, entre outras deverão consistir em observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar etc.</p> <p>- Independente</p> <p>- Autocontrole</p>	<p>- Caberá ao professor criar situações que propiciem condições que permitam estabelecer reciprocidade intelectual e cooperação, ao mesmo tempo, moral e racional.</p> <p>- Cabe ao professor evitar rotina e fixação de respostas e hábitos.</p> <p>- Ao professor caberá a orientação necessária para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem jamais oferecer-lhes a solução pronta.</p> <p>- É indispensável, no entanto, que o professor conheça igualmente o conteúdo de sua disciplina, a estrutura da mesma, caso contrário, não lhe será possível propor situações realmente desequilibrados aos</p>	<p>- Na teoria piagetiana, pode-se constatar o estabelecimento de relações entre a cooperação e a formação/desenvolvimento intelectual. Assim, não seria possível existir na escola uma verdadeira atividade intelectual baseada em ações, investigações e pesquisas espontâneas sem que houvesse uma livre cooperação dos alunos entre si, e não apenas entre professor e alunos.</p> <p>- Priorizar as atividades do sujeito, considerando-o inserido numa situação social.</p> <p>- Aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais.</p> <p>- O ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação e na solução de problemas por parte do aluno. Não tem aprendizagem de fórmulas,</p>

		alunos.	nomenclaturas, definições etc.
	Aluno	Professor	Ensino e aprendizagem
Cognitivista	- Autonomia		- O ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem.
Sociocultural	- Os alunos deverão assumir desde o início o papel de sujeitos criadores.	<p>- O educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.</p> <p>- O professor procurará criar condições para que juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem.</p>	<p>- Deverá procurar a superação da relação opressor-oprimido. A superação deste tipo de relação exige condições tais: reconhecer-se criticamente como oprimido, engajando-se na práxis libertadora, em que o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, o que implica assumir a situação e lutar para transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão (tarefa histórica dos homens).</p> <p>- A educação problematizadora implica um constante ato de desvelamento da realidade, e é um esforço permanente, por meio do qual os homens vão percebendo criticamente como estão sendo no mundo. Esta educação supera, pois, o autoritarismo do educador bancário, assim como o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Mizukami (1986)

De forma sintetizada, pode-se inferir que: a) o professor tradicional é visto como especialista e é o elemento fundamental para a transmissão dos conteúdos. O aluno é o receptor passivo e o ensino é caracterizado pelo verbalismo do professor e pela memorização do aluno; b) o professor comportamentalista ou behaviorista vê o conhecimento como resultado direto da experiência, sendo o mesmo visto como um planejador educacional que transmite conteúdos que têm como objetivo o desenvolvimento de competências; c) o professor humanista, “não

transmite conteúdos, mas dá assistência aos estudantes, atuando como facilitador da aprendizagem”. A escola nesta abordagem é “vista como a instituição que deve favorecer condições que possibilitem a autonomia dos alunos”; d) o professor cognitivista deve “proporcionar a orientação necessária para que os objetos possam ser explorados pelos estudantes sem o oferecimento de soluções prontas”; e) o professor sociocultural entende o “conhecimento como uma transformação contínua e não apenas como transmissão de conteúdos programados”.

No ensino superior, para Gil (2008), o papel do professor é “o de formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social”. O mesmo autor valida que, especificamente para a organização do trabalho dos professores universitários, infere-se a necessidade de possuir qualidades e habilidades que promovam discussões, interação e a participação dos alunos nas atividades propiciadas em sala de aula. Ele aponta ações que são praticadas pelo professor em sala e as atividades desempenhadas por ele que devem refletir suas qualidades e habilidades:

As ações que desenvolvem em sala de aula podem ser expressas pelo verbo ensinar ou por correlatos, como: instruir, orientar, apontar, guiar, dirigir, treinar, formar, amoldar, preparar, doutrinar e instrumentar. A atividade destes professores [...] reproduz os processos pelos quais passaram ao longo de sua formação, centraliza-se em sua própria pessoa, em suas qualidades e habilidades.

Ainda com relação aos papéis que são desempenhados pelo docente universitário, há uma combinação de competências e habilidades atribuídas e dele esperadas. Gil (2008) complementa com 27 papéis atribuídos aos docentes do ensino superior:

Administrador, especialista, aprendiz, membro de equipe, participante, didata, educador, diagnosticador de necessidades, conferencista, modelo profissional, modelo de professor, facilitador da aprendizagem, assessor do estudante, mentor, avaliador, assessor de currículo, preparador de material, elaborador de guias de estudo, líder, agente de socialização, instrutor, animador de grupos, pesquisador, pessoa, planejador de disciplina, coach, conselheiro.

Em contraponto à transformação da sociedade, são observadas diversas mudanças na organização e no papel do professor. Maués (2009, p. 22) cita, com base na Organização para Cooperação e Desenvolvimento econômico (OCDE), as modificações do papel do professor:

[...] o papel do professor se modificou na chamada sociedade do conhecimento. A OCDE indica que a sociedade se transforma, a escola deve mudar e a formação se adaptar. [...] a questão é saber quais são essas mudanças. Para esse organismo, elas estão representadas pela globalização da economia, pelo crescimento da concorrência, o que faz que seja muito difícil a um país manter o sistema educacional sem alterações. Esses fatos têm feito que as organizações responsáveis repensem os dispositivos de formação. As tarefas que hoje são exigidas desse profissional se ampliaram consideravelmente, devendo o professor ser responsável por classes multiculturais, pela avaliação e o aconselhamento de cada aluno, pela integração dos alunos com necessidades especiais, [...] pelas competências sociais, pelo aconselhamento aos pais,

pelo trabalho em equipe, pela sua formação continuada, além das clássicas atribuições inerentes a função.

Para Tardif (2002), os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. Eles trazem consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano. Contudo, o autor indica que é pertinente valorizar o conhecimento construído no âmbito da profissão, na situação de trabalho. Assim, a formação do docente do ensino superior deve ser a soma de saberes e, sobretudo manter uma perspectiva contínua de aprimoramento e revisão de formação. Para Imbernón (2006), no contexto atual é inerente que o docente amplie seu conhecimento, de modo a discernir as necessidades institucionais e aperfeiçoar sua prática com planejamento, estratégias e avaliações contextualizadas com as realidades dos discentes e das organização na qual está inserido.

Pode-se inferir que o papel do docente do ensino superior vem se modificando, remodelando e se ressignificando, juntamente com as transformações sociais e institucionais, suscitando novas demandas e exigências para o exercício da profissão. Para Oliveira (2002), as transformações de trabalho advindas da reestruturação do capitalismo refletem a reorganização dos sistemas educativos, com base na qual as IES se reorganizam para uma perspectiva mercadológica de produzir mais valor. Segundo o mesmo autor, a atividade docente tem perdido seu prestígio social, impactando em mudanças profissionais e sociais que podem comprometer a motivação, a satisfação e a identidade social dos professores, levando a adoecimentos que possam surgir em decorrência da insatisfação e/ou do mal-estar da posição dele na sociedade.

Esteve (1995) destaca dois grupos de fatores para estudar a pressão da mudança social sobre a função docente:

- a) Secundários ou Contextuais – relacionados diretamente ao ambiente de trabalho. Podem envolver: o aumento da responsabilidade e das exigências sobre o professor, dificultando, em alguns casos, o reconhecimento de sua própria identidade; aparecimento de novas tecnologias, em que alguns professores conseguem manuseá-las e se adaptar, mas outros, não; vários questionamentos sobre os valores a serem transmitidos por esses profissionais; papéis contraditórios, como o de amigo, orientador e avaliador; desvalorização do trabalho docente, incorporação de novos conhecimentos e avanço contínuo do saber; e imagem distorcida perante a sociedade, transmitida pelos meios de comunicação, tais como, violência, confrontos e política.
- b) Primários – relacionados diretamente à ação do professor em sala de aula, os quais podem gerar tensões e ser ligados a sentimentos e emoções negativas, como: falta de recursos didáticos; limitação em algumas instituições da atividade

docente; agressão por parte dos alunos, como depredação, agressão física, drogas, agressões verbais e insultos; autoridade docente colocada à prova pelos discentes; esgotamento docente e falta de tempo para realizar as diversas responsabilidades.

A associação desses grupos de fatores pode resultar em grandes consequências, que, segundo Esteve (1995), são: sentimento de desajustamento e insatisfação diante dos problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor; pedidos de transferência, como forma de fugir das situações conflituosas; desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de limitar a implicação pessoal com o trabalho que realiza; desejo manifesto de abandonar a docência; absentismo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; esgotamento, como consequência da tensão acumulada; estresse; ansiedade; depreciação do eu e auto culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; reações neuróticas; depressão; e ansiedade, com estado permanente associado, em termos de causa efeito, a diagnósticos de doença mental.

3.2 A organização do trabalho docente

A organização da profissão docente, conforme Libâneo (2007), apresenta com quatro dimensões: a trabalhista, a política, a sindical e a científica. Na dimensão científica ocorre a produção do conhecimento tanto na área pedagógica como nos diferentes campos do saber e na relação com o ensino.

Na dimensão sindicalista e política, para Chiroque (2010) a ação sindical traduz a posição dos trabalhadores, neste caso dos professores, diante das políticas educacionais, diante disso a organização dos sindicatos se expressam em:

Forma de organização daqueles que trabalham na docência formal, cuja finalidade central é defender e promover as condições de trabalho e de ensino junto a um empregador. A partir desse propósito, alguns sindicatos docentes também tomam posição diante das políticas educativas e das políticas do conjunto da sociedade. (...) (CHIROQUE, 2010, s/p.)

Ressalva-se que a organização sindical dos professores não era permitida. Só a partir de 1988 com a Constituição Federal, os professores transformaram as suas associações em sindicatos e se filiaram por meio da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1989 ocorreu uma unificação numa mesma entidade federativa, criando a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e os professores do ensino superior organizaram-se em nível nacional na Associação Nacional dos

Docentes do Ensino Superior (Andes), hoje chamado de sindicato nacional (LIBÂNEO, 2007 *apud* CARNEIRO, 2013).

Neste estudo foi priorizado a dimensão trabalhista, dividida em três categorias distintas, a saber: tipo de vínculo, regime de trabalho e titulação. Quanto a primeira categoria, teremos, de um lado, os professores que integram as instituições privadas de ensino, aos quais se aplicam as normas da CLT e, de outro, os professores do ensino público, aos quais se podem aplicar tanto o regime celetista (empregados públicos ou servidores celetistas) quanto o regime jurídico-administrativo (servidores estatutários), regido por lei específica (estatuto).

Observa-se que, assim como o número das IES privadas se sobrepõe as das públicas. Também o percentual de participação de docentes no ensino superior acompanha essa tendência que antecede a expansão do ensino superior no Brasil, como mostram dos dados do Censo 2017 descritos Tabela 4:

Tabela 4 - Percentual de participação e número de docentes na educação superior, por categoria administrativa, segundo o regime de trabalho – 2007-2017

Ano	Total	Docentes em exercício	
		Pública	Privada
2007	317.041	108.828	208.213
2008	321.493	111.894	209.599
2009	340.817	122.977	217.840
2010	345.335	130.789	214.546
2011	357.418	139.584	217.834
2012	362.732	150.338	212.394
2013	367.282	155.219	212.063
2014	383.386	163.113	220.273
2015	388.004	165.722	222.282
2016	384.094	169.544	214.550
2017	380.673	171.231	209.442

Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

No que tange aos professores contratados pela Administração Pública sob o regime celetista, há que se ressaltar que, por se tratar de empregados públicos, a eles serão aplicados os regramentos de Direito Administrativo (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigência de submissão a concurso público para provimento do emprego público – art. 37, II, CF/88 e possibilidade de contratação temporária nos termos do art. 37, IX, CF/88 etc.) e somente na omissão destes é que serão aplicadas as normas celetistas.

Segunda categoria, o regime de trabalho docente resumido em três classes: horistas, parcial e tempo integral. Os docentes classificados como horistas são os remunerados por horas-aula, classificação que sobrepõe às questões trabalhistas as pedagógicas, reportando sua

regulamentação à década de 1940 com base na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e na Portaria 204, de 13 de abril de 1945, do Ministério da Educação e Saúde, a qual não é exclusiva da educação superior, uma vez que se consolidou na estruturação da educação básica, nos primórdios da organização da educação pública nacional.

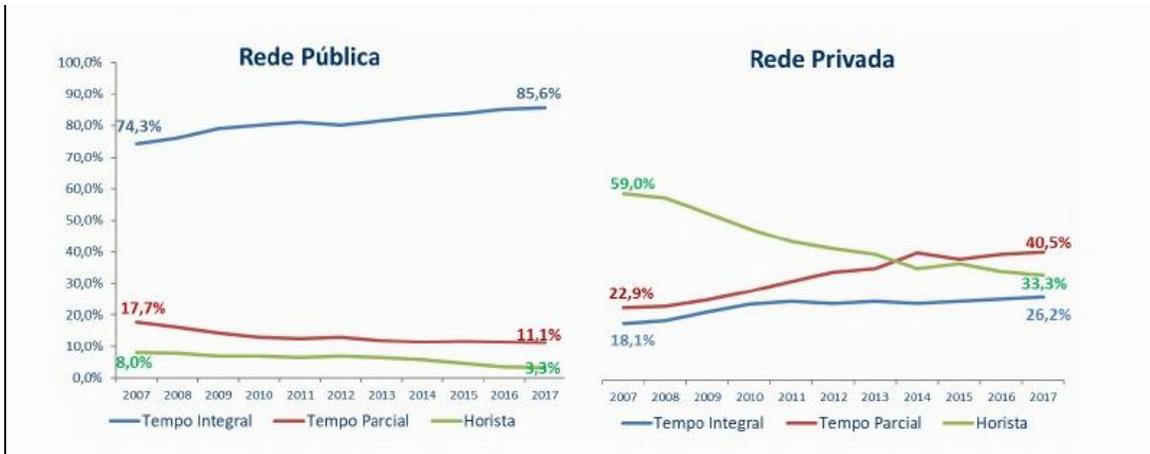
A classificação de parcial compreende uma jornada semanal de 20 a 40 horas, compreendendo aqueles trabalhadores que, dentro do seu tempo de trabalho, tenham reservado o mínimo de 25% de sua jornada para as atividades extraclasse, que podem ser distribuídas em: pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

A classificação de regime de tempo integral advém da administração pública, sendo regulamentado pela Lei 3.780, de 12 de julho de 1960, que dispunha sobre a “Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelece os Vencimentos Correspondentes, e dá outras Providências”. Nos termos do art. 46, o “funcionário que exercer atividades técnico-científicas, de magistério ou pesquisa, satisfeitas as exigências regulamentares, poderá optar pelo regime de tempo integral”.

A tendência de melhoria do tipo de regime de trabalho dos docentes que atuam na educação superior pode ser aferida a partir do crescente aumento de participação de docentes com regime de tempo integral e da queda do número de docentes contratados como horistas, acompanhando uma tendência geral de melhoria nos vínculos de trabalho dos docentes. Se em 2006 o percentual por titulação era nas IES públicas de 74,1% de docentes em regime integral, 16,3% e 9,6% de horistas, em 2016 dados do Inep apontavam que o regime integral havia subido para 85% e os parciais e integrais caído, respectivamente, para 11,5% e 3,5%.

Já nas IES privadas a tendência mostrava-se inversa. Em 2006 60,0 % dos docentes eram do regime de trabalho integral; 23,2% do regime parcial e 16,5%, de horistas. Em 2016, os docentes com regime integral caíram para 34,5%, enquanto os parciais subiram para 39,8% e os horistas para 25,7%. O Gráfico 1 exhibe os dados segundo o Censo de 2017:

Gráfico 1 - Percentual de participação e número de docentes na educação superior, por categoria Administrativa, segundo o Regime de Trabalho – 2007-2017

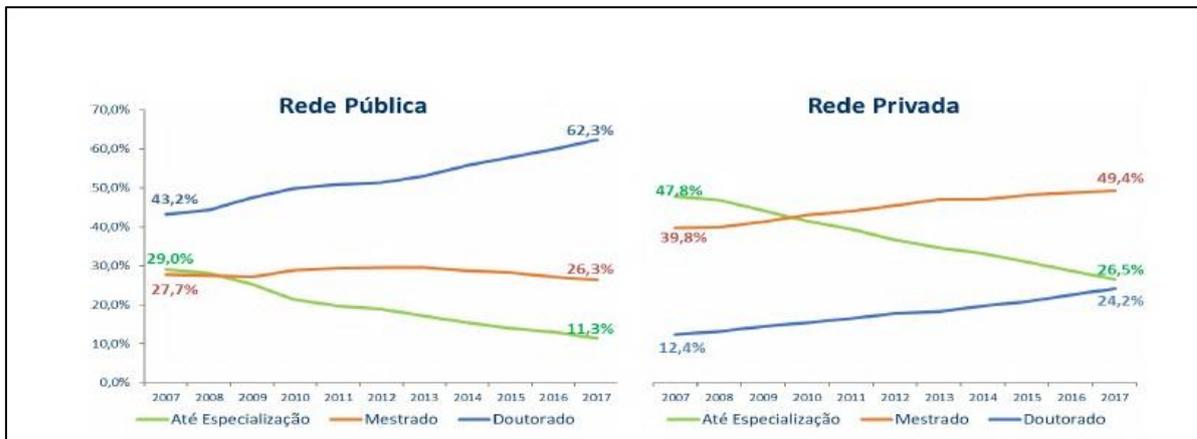


Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

Terceira categoria, a titulação docente. A LDB determina, em seu artigo 52, que um terço do corpo docente das instituições de ensino superior deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Percebe-se que a titulação, além de pautar as questões remuneratórias dos professores, uma vez que o valor da hora aula docente baseia-se na titulação, constitui, também, um fator relevante no processo de avaliação institucional promovido pelo do Sinaes. Assim, infere-se que a titulação acadêmica de professores traz benefícios diretos e indiretos para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem: alunos, professores, instituições de ensino e órgãos controladores.

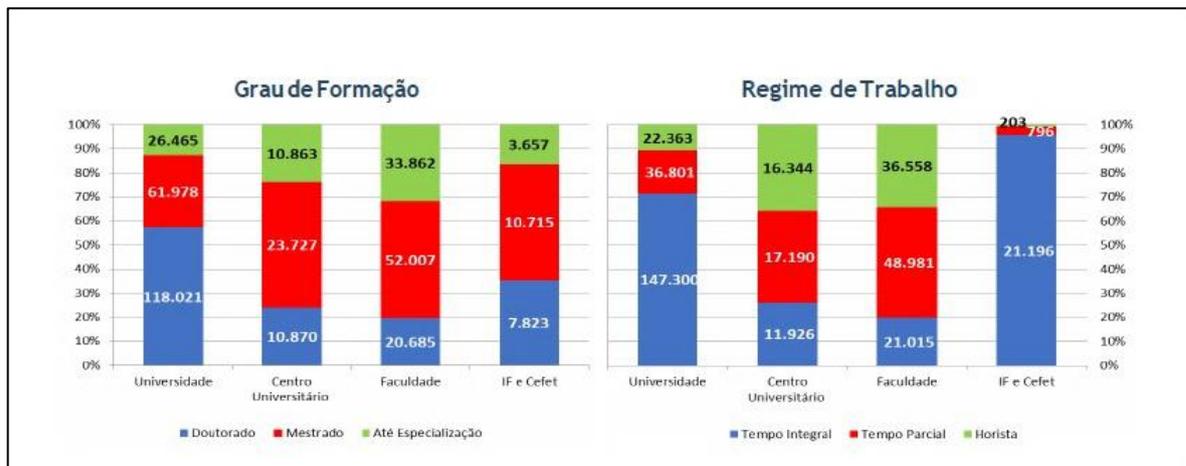
Aponta-se, em consonância com os dados do censo dos últimos dez anos que, a participação de docentes com doutorado tanto nas IES públicas quanto nas privadas, tem crescido, já a participação daqueles com apenas a titulação de especialista cai a cada ano tanto nas IES públicas quanto nas privadas. Os docentes com mestrado continuam com participação percentual praticamente estável na rede pública nos últimos anos, enquanto se observa um crescimento da participação percentual desses docentes na rede privada (Gráfico 2 e 3).

Gráfico 2 - Participação percentual de docentes na educação superior, por titulação, segundo o grau de Formação – 2007-2017



Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

Gráfico 3 - Percentual de docentes na educação superior, regime de trabalho – 2007-2017



Fonte: Censo do Ensino Superior 2017

Para os autores Simon Schwartzman e Elizabeth Balbachevsky (1997) apud Gripp e Moreti (2012), a classificação legal de regime de trabalho dos docentes do ensino superior no Brasil. Poderia ser rearranjada de três formas distintas:

- 1) Professores em tempo parcial, sem estabilidade, com baixa especialização acadêmica, com uma carga horária elevada de aulas e prestando serviços ao setor privado.
- 2) Professores com qualificação média, estáveis, de tempo integral, com grande envolvimento em atividades sindicais e produção científica relativamente pequena.

3) Professor mais qualificado, envolvido em pesquisa com financiamento próprio, com pouca participação sindical e grande envolvimento com associações acadêmicas no país e no exterior.

Já Behrens (2011) levantou, com base em seus estudos, quatro grupos representativos de profissionais que atuam na universidade, são eles:

- 1) Profissionais de variadas áreas do conhecimento e que se dedicam à docência em tempo integral;
- 2) Profissionais que atuam no mercado de trabalho específico e se dedicam ao magistério algumas horas por semana;
- 3) Profissionais docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam na universidade e, paralelamente, no ensino básico (educação infantil, ensino fundamental e (ou) ensino médio);
- 4) Profissionais da área da educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral nas universidades.

Mesmo em face da evolução apresentada pela organização do trabalho docente de nível superior, a legislação em vigor apresenta lacunas sobre a formação contínua e, sobretudo, o desenvolvimento do papel docente. A LDB 9394/96, art. 66, preconiza que a formação de professores para atuar no ensino superior no Brasil “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Pode-se dizer que há uma preocupação com saber técnico, decorrentes da formação profissional do docente, sobretudo com o incentivo à formação nos programas de strito sensu. Mas, no que permeia o ofício de lecionar, restringe-se à disciplina Metodologia do Ensino Superior, ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 60 horas (FERENC, 2010 p. 579).

4 CAPACIDADE PARA O TRABALHO

Em face da preocupação com o envelhecimento da população trabalhadora a partir dos anos de 1980, o Finnish Institute of Occupational Health (Instituto Finlandês de Saúde Ocupacional - FIOH)⁷, da Finlândia, iniciou o desenvolvimento de pesquisas que representaram um dos primeiros marcos teóricos relevantes no campo científico de estudos sobre o envelhecimento e a capacidade para o trabalho. Estes estudos permitiram consolidar uma incipiente base teórica sobre os principais fatores determinantes, consequências e as medidas de intervenção que pudessem embasar uma política governamental de atenção à manutenção da capacidade para o trabalho (TUOMI, ILMARINEN, 2004).

Inicialmente, baseava-se no modelo estresse-desgaste, de Rutenfraz e Colquhoun, em que o desgaste que o trabalhador vivencia depende de estressores organizacionais decorrentes das cargas psíquicas e físicas experimentadas no trabalho, no ambiente organizacional e nos recursos que são dispostos para atividade laboral. Evidenciou que esses desgastes podem estar correlacionados a possíveis respostas fisiológicas, psicológicas e comportamentais que podem impactar diretamente a capacidade para o trabalho e o possível desencadeamento de doenças nos trabalhadores (TUOMI, ILMARINEN, 2004).

Em consequência desses estudos, a FIOH propôs o conceito de capacidade para o trabalho, definindo-o assim: “Quão bem está, ou estará, um trabalhador(a) presentemente ou em um futuro próximo e quão capaz ele ou ela podem executar seu trabalho, em função das exigências, de seu estado de saúde e de suas capacidades físicas e mentais”. Enfatiza-se que o conceito que o próprio trabalhador tem de sua capacidade para o trabalho é tão importante quanto as avaliações dos especialistas. A conceito de capacidade para o trabalho se desdobra na combinação entre as demandas físicas, mentais e sociais do trabalho, gerenciamento, cultura organizacional, comunidade e ambiente organizacional (ILMARINEN, 2001).

Em meados dos anos de 1990, a Organização Mundial da Saúde (OMS)⁸ publicou o

⁷ O Instituto Finlandês de Saúde Ocupacional (FIOH), em finlandês Työterveyslaitos é uma organização que busca promover aspectos positivos no campo do trabalho. Auxilia em estudos que objetivam minimizar os fatores que diminuem a capacidade do trabalhador. A FIOH faz isso estudando a saúde, o bem-estar e a segurança no trabalho, podem ser mais bem promovidos, como ter uma organização saudável ou uma sólida cultura de segurança no trabalho. Também estuda quais riscos na vida profissional podem causar efeitos adversos à saúde, como exposição a produtos químicos no trabalho e quais intervenções ajudam a minimizar esses riscos, como ventilação ou equipamentos de proteção individual.

⁸ A Organização Mundial de Saúde (OMS), ou *World Health Organization (WHO)*, é uma agência especializada em saúde, fundada em 7 de abril de 1948, está subordinada à Organização das Nações Unidas, tendo por objetivo desenvolver ao máximo possível o nível de *saúde* de todos os povos. O Brasil é país membro da OMS e possui participação representativa.

relatório baseado nas pesquisas da FIOH: “Envelhecimento e Capacidade para o Trabalho” (OMS, 1993), contendo informações e conselhos oficiais capazes de promover e proteger a saúde, assim como prevenir e combater doenças. Também descrevia os objetivos do grupo de pesquisadores finlandeses, pontuados a seguir:

1. Analisar a evolução da capacidade de trabalho com a idade, na perspectiva de uma política de emprego e de um desenvolvimento sustentável.
2. Estudar os fundamentos biológicos do envelhecimento e o correspondente enfraquecimento da capacidade física e mental de adaptar-se aos requisitos da tarefa executada.
3. Identificar problemas de saúde relacionados à evolução da capacidade de trabalho.
4. Definir áreas onde as ações de promoção da saúde podem ser conduzidas para o melhor envelhecimento da força de trabalho.
5. Definir uma estratégia e desenvolver recomendações para ajudar o estado e as organizações na resolução dos problemas de saúde desenvolvidos pelo envelhecimento dos trabalhadores e o correspondente declínio trabalho.
6. Identificar lacunas no conhecimento atual sobre a questão e definir futuras áreas de pesquisa.

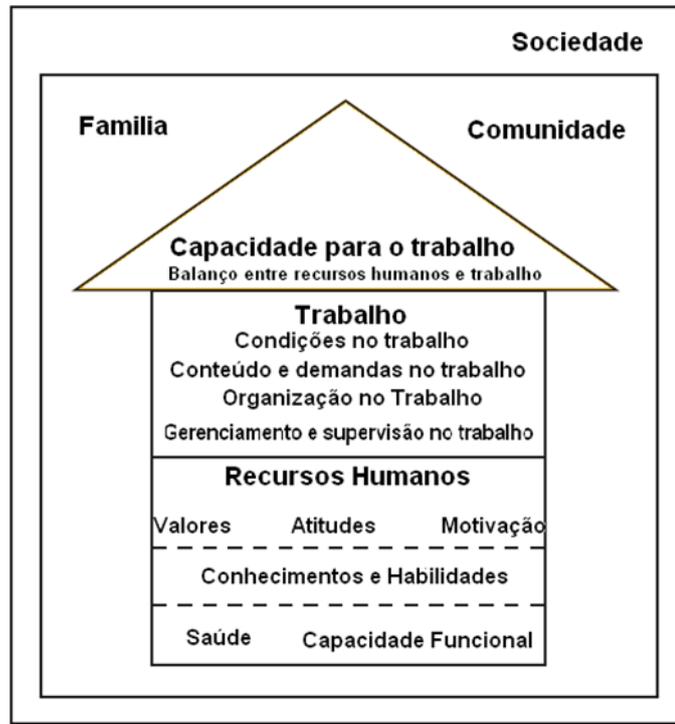
A capacidade para o trabalho vem sendo associada aos aspectos da saúde do trabalhador, uma vez que as exigências negativas do trabalho podem gerar respostas fisiológicas crônicas e agudas, reações psicológicas e mudanças comportamentais, com possibilidade de diminuição da capacidade funcional. Essas respostas às exigências negativas do trabalho, sejam pessoais e/ou específicas, podem se relacionar com o aparecimento de doenças ocupacionais. De outro lado, exigências positivas no trabalho podem promover e proteger a saúde e manter um nível satisfatório da capacidade funcional do trabalhador, qualquer que seja a sua idade (ILMARINEN et al.2008; TUOMI et al/2005).

Diversos modelos têm sido usados para avaliar a capacidade para o trabalho. Modelos tradicionais têm focado em aspectos médicos da saúde e da capacidade funcional ou na importância do balanço entre recursos humanos e demandas de trabalho. Recentemente, alguns modelos multidimensionais têm abordado não somente aspectos incluídos por modelos tradicionais, mas também aspectos como trabalho comunitário, administração e ambientes micro e macro fora do trabalho (GOULD et al.,2008).

Conforme citado por, Silva (2010), os estudos de Radkiewicz e Widerszal-Bazyl (2005), Ilmarinen e Tuomi (2004), Ilmarinen *et al.* (2005) e Martinez *et al* (2009) demonstraram que a capacidade para o trabalho é um construto multidimensional, e que a capacidade pode ser afetada por diversos aspectos da vida do trabalhador. Uma definição mais recente desse construto (Figura 2) a ilustra por meio de uma estrutura semelhante a uma “casa” de quatro

andares (Ilmarinen & Tuomi, 2004).

Figura 2 – Casa de capacidade para o trabalho



Fonte: Adaptado de Gould et al (2008)

Na casa, a capacidade para o trabalho representa a estrutura do núcleo do indivíduo, ou os recursos pessoais, reunindo os três primeiros andares. Eles são compostos de: saúde e capacidade funcional; conhecimentos e habilidades; e valores, atitudes e motivação. O primeiro andar é o mais importante, significando a força da capacidade para o trabalho durante toda a vida, considerado o *worklife* e uma pessoa. O segundo andar da casa compõe-se de conhecimentos e habilidades com atualização contínua, por meio do aprendizado ao longo da vida. O terceiro andar retrata os valores, as atitudes das pessoas e fatores que as motivam na vida profissional. Atitudes e valores estão perto do trabalho (quarto andar). Experiências de trabalho podem afetar, primeiro, os valores e as atitudes dos trabalhadores. Já as boas experiências fortalecem valores e atitudes positivas em relação ao trabalho.

Segundo Gould *et al* (2008), o quarto andar – ou seja, trabalho, com todas as suas dimensões – pode ser considerado o maior e mais pesado da capacidade para o trabalho, definindo os padrões para os outros andares. Se os recursos do indivíduo estiverem em equilíbrio com este piso, a capacidade para o trabalho continuará a ser boa. Se os recursos dos não estiverem em proporção com o tamanho ou a funcionalidade do piso de trabalho a

capacidade para o trabalho poderá se deteriorar-se. Nesse viés, o tipo de gerenciamento e o de supervisão do trabalho podem ser fundamentais para o desempenho funcional. Além disso, a conciliação entre família e comunidade é essencial para uma boa capacidade para o trabalho.

A comunidade e a família podem apoiar a capacidade para o trabalho do indivíduo, uma vez que a conciliação entre vida familiar e vida profissional pode ser considerada essencial para a capacidade para o trabalho dos indivíduos. No nível da sociedade, está o mercado de trabalho, que estabelece e modela externamente padrões e regras organizacionais, e ainda, desempenhando um papel de criação de pré-requisitos importantes para o trabalho e a possível criação de desafios para ele.

Esse modelo teórico foi proposto por Ilmarinen e Tuomi (2004) no sentido de demonstrar que o construto capacidade para o trabalho é uma estrutura complexa, e que pode ser afetada por diversos aspectos da vida do trabalhador, dentro e fora do ambiente do trabalho. Depreende-se que a capacidade para o trabalho é considerada como uma condição resultante da combinação entre recursos humanos e individuais, capacidade física e mental, habilidades e conhecimento, estilos de vida, condições sociodemográficas e valores em relação às demandas físicas, mentais e sociais do trabalho (Ilmarinen, 2004; Ilmarinen, 2001).

A capacidade para o trabalho tem sido medida por meio de perguntas mensuradas no *Work Ability Index*, abrangendo um questionário com características individuais e relacionadas com o trabalho. Relaciona as dimensões da capacidade para o trabalho com o trabalho (em sua totalidade) desempenhado pelo indivíduo, organização, e o contexto social mais amplo, com base na percepção, experiência e avaliação do trabalhador acerca e sua capacidade para o trabalho.

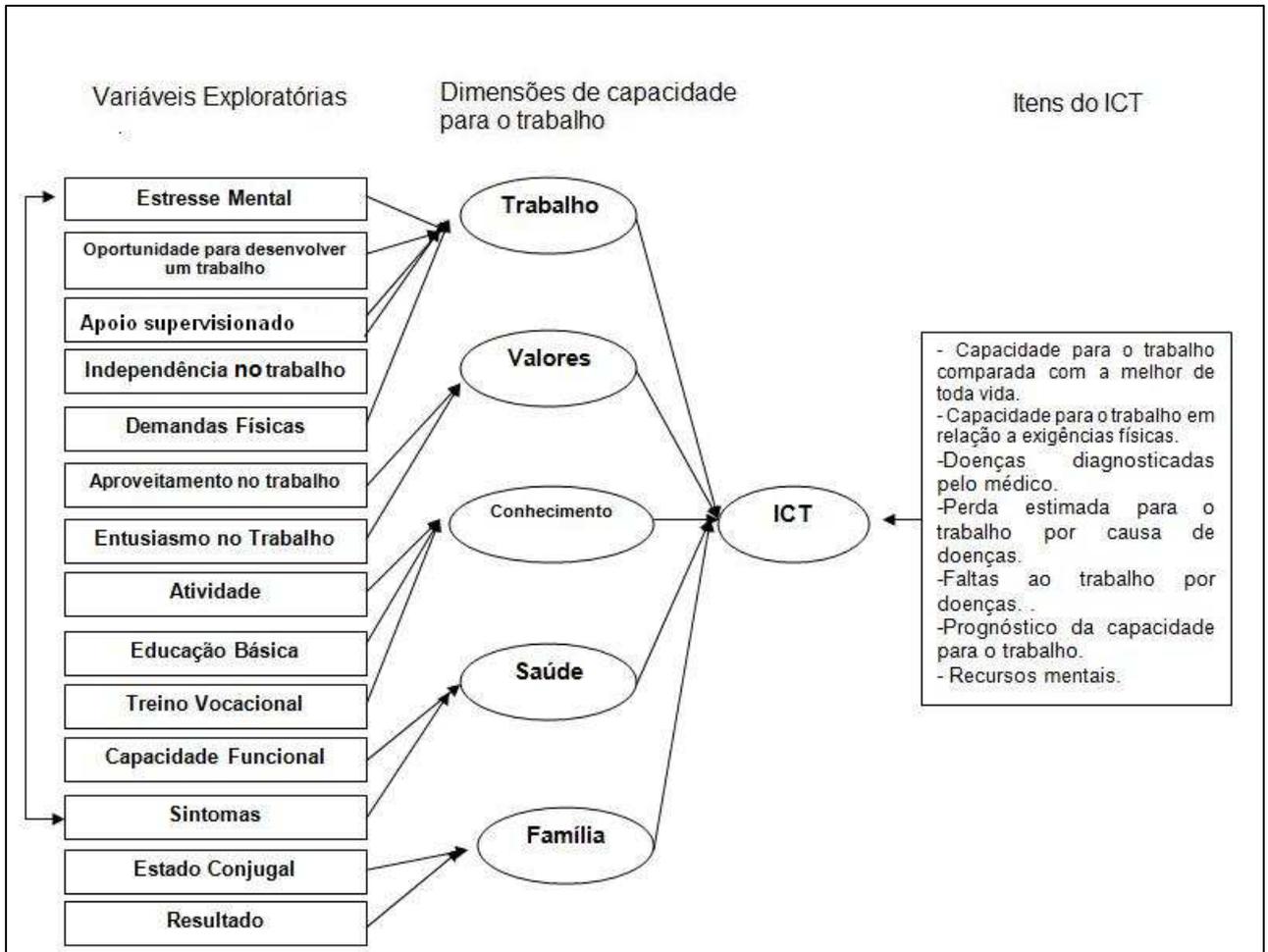
Os estudos de Gould et al. (2008) testaram a relação dos diferentes andares da casa de capacidade para o trabalho com as dimensões das perguntas inseridas no *Work Ability Index*, utilizando um *Health Survey*⁹, o modelo de equações estruturais (MEE)¹⁰, de modo a identificar grupos de variáveis que melhor explicam as dimensões propostas. Segundo Silva (2010), as hipóteses de associação entre essas variáveis e o *Work Ability Index* foram confirmadas,

⁹ O *Health 2000 Survey* foi um estudo baseado em amostra representativa da população adulta finlandesa, os dados foram coletados através de entrevistas, questionários e exames clínicos.

¹⁰ A modelagem de equações estruturais (MEE) pode ser vista, segundo Klem (1995), como extensão da regressão múltipla, se for considerado que na aplicação da regressão o pesquisador está interessado em prever uma única variável dependente, enquanto no MEE há mais de uma variável dependente. A preocupação nesta técnica é com a ordem das variáveis. Na regressão X influencia Y; no MEE X influencia Y e Y influencia Z. Uma das características básicas do MEE é que se pode testar uma teoria de ordem causal entre um conjunto de variáveis (Farias & Santos, 2000).

mostrando que a capacidade para o trabalho é um construto que está ligado a aspectos da vida do trabalhador, dentro e fora do seu ambiente de trabalho (Figura 3).

Figura 3 - Relação entre o ICT, dimensões da capacidade para o trabalho e a casa da capacidade para o trabalho: modelo de equação estrutural.



Fonte: Gould et al (2008)

Em 1995, a Faculdade de Saúde Pública de São Paulo (USP), no âmbito do curso *Envelhecimento e Trabalho*, iniciou um debate em torno de questões como: O envelhecimento é fator de influência na capacidade produtiva em diferentes categorias profissionais? Como identificar trabalhadores que necessitam de apoio do serviço de saúde ocupacional nas empresas? Quais seriam as medidas de intervenção e promoção da saúde no trabalho? Foi a partir dessas demandas que um grupo de pesquisadores e estudantes da referida instituição de ensino traduziu o manual *Work Ability Index*, utilizando uma versão inglesa para o português e validaram o questionário Índice de Capacidade para o Trabalho no Brasil (TUOMI et al, 2010)

Nos estudos supracitados, o índice de capacidade para o trabalho (ICT) está diretamente relacionado com a capacidade que o trabalhador tem para realizar sua atividade ocupacional em

função das exigências que o trabalho lhe impõe, do seu estado de saúde e de suas capacidades físicas e mentais, compondo uma medida do envelhecimento funcional. É válido ressaltar que, do ponto de vista de medicina ocupacional, os problemas relacionados à idade podem aparecer antes dos sessenta anos. Segundo a OMS (2005), os problemas nas habilidades funcionais para executar determinadas tarefas podem surgir a partir dos 45 anos.

Nesse processo dinâmico, a capacidade para o trabalho pode ser tomada como o resultado entre os recursos pessoais de que os indivíduos dispõem em relação ao seu trabalho e as influências externas para a realização de sua atividade laboral, tais quais: os sociodemográficos, estilo de vida, processo de envelhecimento e exigências do trabalho (TUOMI et al., 1997). Destaca-se, ainda, que, a manutenção da capacidade para o trabalho objetiva a promoção da saúde no trabalho, de modo que, ao analisar a autopercepção do trabalhador quanto a sua atividade laboral, possa promover e prevenir sua saúde, ampliando a produtividade organizacional (LINDBERG, 2006).

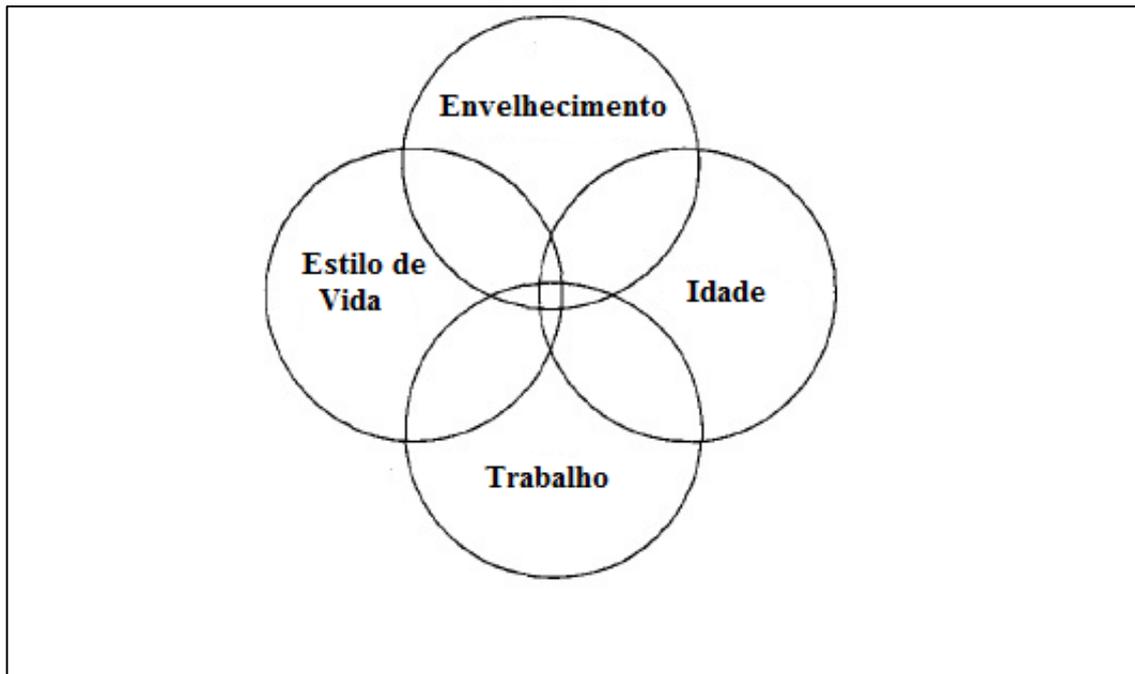
Segundo Silva (2010), contribuições do ICT em estudos e avaliações da capacidade para o trabalho se dão pelo seu valor preditivo para invalidez, morbidade e mortalidade (RADKIEWICZ e WIDERSZAL-BAZYL, 2005; TUOMI et al., 1997, MARTINEZ et al., 2009).

4.1 Capacidade para o trabalho e as demandas internas e externas

Segundo a OMS (2000) a capacidade para o trabalho possui três demandas que devem ser levadas em conta, além do envelhecimento biológico, tais quais: idade, estilo de vida, doença e trabalho. Na ausência de doença, o estilo de vida e o trabalho podem influenciar a velocidade do envelhecimento. Contudo, a presença de doença pode moldar o estilo de vida e o trabalho do sujeito.

O modelo global (Figura 4) proposto pela OMS (2000) evidencia que qualquer ação para melhorar a capacidade dos trabalhadores devem ser pensadas de modo multifatorial.

Figura 4 - Interação entre estilo de vida, doença, trabalho e envelhecimento biológico.



Fonte: Adaptada pelo autor, OMS (2000).

A despeito da idade, estudos apontam que a partir dos 45 anos, com a ocorrência ou agravamento de algum tipo de doença, as capacidades físicas e mentais podem iniciar um processo de deterioração. A diminuição da capacidade cardiorrespiratória e musculoesquelética podem impactar a capacidade física. A capacidade mental pode ser afetada pelo envelhecimento biológico, levando a diminuição do desempenho da memória, da capacidade de percepção e na velocidade de apreensão de informações (ILMARINEN e TUOMI,1997).

O envelhecimento funcional segundo, Bellusci; Fischer, (1999); Ilmarinen, (2001); Tuomi et al., (2001), pode ser definido, como a perda da capacidade para o trabalho. A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu como trabalhador em fase de envelhecimento aquele com 45 anos de idade ou mais. A partir dessa idade as perdas de algumas capacidades funcionais tendem a se acentuar caso medidas de prevenção não sejam adotadas, assim como se as condições de trabalho não forem adequadas. Condições inadequadas de trabalho podem acometer em riscos de natureza física, química, biológica ou organizacional, resultando no afastamento precoce do mercado de trabalho (CAMARANO; PASINATO, 2008, p. 7).

Para Ilmarinen e Tuomi (1997), um dos aspectos que influencia a capacidade para o trabalho é o envelhecimento funcional. Ressalta-se que o envelhecimento funcional nem sempre acompanha o envelhecimento cronológico. O envelhecimento funcional pode ocorrer precocemente frente às exigências do trabalho e a ocorrência de conflitos, por exemplo, quando as exigências geradas no exercício laboral não diminuem na mesma proporção que a capacidade

funcional. Por outro lado, quando o trabalhador tem mais experiência nas tarefas que executa, as exigências do trabalho, especialmente as mentais, tendem a aumentar, podendo levar ao envelhecimento funcional precoce (Ilmarinen, 1994, 2006, 2009).

Não se deve confundir envelhecimento com agravamento dos problemas de saúde. Por algum tempo acreditou-se que transformações fisiológicas foram consequência da idade. Todavia, estudos e pesquisas vem desmistificando essa relação, as disfunções progressivas em alguns casos, podem ser explicadas por outros fatores, como: estilo de vida, falta de exercício físico, tipo de trabalho desenvolvido ou a combinação desses fatores (VERAS e OLIVEIRA, 2018).

A população brasileira vem correspondendo a tendência mundial de envelhecimento, nos últimos anos ganhou 4,8 milhões de idosos desde 2012, chegando 30,2 milhões em 2017, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Características dos Moradores e Domicílios, divulgada hoje pelo IBGE. Em 2012, a população com 60 anos ou mais era de 25,4 milhões. Os 4,8 milhões de novos idosos em cinco anos correspondem a um crescimento de 18% desse grupo etário, que tem se tornado cada vez mais representativo no Brasil. Uma das principais consequências dessa transição demográfica é o envelhecimento da população ativa.

Sinaliza-se o desafio econômico da longevidade brasileira e da diferença do fenômeno do envelhecimento em comparação aos países desenvolvidos:

“Os países desenvolvidos enriqueceram e depois envelheceram. Nós, como todos os países pobres, estamos envelhecendo antes de enriquecer. Eles tiveram recursos e tempo. A França levou 115 anos para dobrar de 7% para 14% a proporção de idosos na população. O Brasil vai fazer o mesmo em 19 anos. Uma geração. Eles levaram seis.” (Felix, 2007)

Segundo Chillida (2003), faz-se necessária a manutenção da capacidade para o trabalho, além do interesse econômico em manter os trabalhadores produtivos por um tempo maior no mercado de trabalho, permitindo a esses trabalhadores aproveitarem de forma mais saudável seu período de aposentadoria, devido à diminuição do risco de restrições e invalidez.

Quanto ao estilo de vida, segundo a OMS (2000):

“o conjunto de hábitos e costumes que são influenciados, modificados, encorajados ou inibidos pelo prolongado processo de socialização. Esses hábitos e costumes incluem o uso de substâncias tais como o álcool, fumo, chá ou café, hábitos dietéticos e de exercício. Eles têm importantes implicações para a saúde e são frequentemente objeto de investigações epidemiológicas”.

Entre os componentes para um estilo de vida saudável, Portes (2011) aponta: abstinência do tabagismo, redução da pressão arterial, redução do peso e prática de atividades físicas

regulares, alimentação com redução do sal e aumento da ingestão de frutas e verduras. Segundo o autor, recentes estudos têm demonstrado que intervenções no estilo de vida são tão eficazes quanto as terapias médicas.

Em seus estudos Li et al., (2007, apud Portes, 2011) avaliaram 3 hábitos de estilo de vida saudável: não fumar, prática de atividade física ou de lazer, e consumo diário de frutas e vegetais. Os autores concluíram que ter dois ou mais hábitos de estilo de vida saudável está fortemente associado à qualidade de vida.

A prática de atividade física pode ser considerada um fator preditor da capacidade para o trabalho, evidenciando que os benefícios ocorrem por meio do aumento do consumo energético, da redução da gordura corporal, resultando na manutenção da capacidade aeróbia, da resistência e da força muscular, e ainda, na melhoria da percepção do estado de saúde, da autoestima e na redução das reações emocionais ao estresse. Em contraponto a obesidade é tida como fator de risco para a capacidade para o trabalho. o excesso de peso pode exercer impacto negativo por afetar a capacidade cardiorrespiratória e musculoesquelética e favor o aumento de morbidade por doenças crônicas (TUOMI, 1997).

O fator doença pode ser associado aos trabalhadores de modo geral, em função de diversos aspectos como: idade, gênero, grupo social ou inserção em um grupo específico de risco.

Para Mendes e Dias (1999), o perfil de adoecimento e morte dos trabalhadores é resultante de diversos fatores, como:

- 1-Doenças comuns (crônicas degenerativas, infecciosas, neoplásicas, traumáticas, etc.).
- 2-Doenças comuns que têm o espectro de sua etiologia ampliado ou tornado mais complexo pelo trabalho. A asma brônquica, a dermatite de contato alérgica, a perda auditiva induzida pelo ruído (ocupacional), doenças músculo esqueléticas e alguns transtornos mentais exemplificam esta possibilidade.

A saúde é tida como um dos fatores determinantes para a capacidade para o trabalho. A autopercepção do estado de saúde, assim como a presença de sintomas e de doenças podem ser relacionadas com a capacidade para o trabalho. Trabalhadores com tarefas predominantemente físicas podem apresentar piores condições da capacidade para o trabalho no que concerne à saúde física do que aqueles com conteúdo de predominância mental, assim como o contrário (ILMARINEN et al. 1997).

Condições físicas inadequadas nas atividades laborais podem acarretar: cargas inadequadas de força muscular; esforço intenso; movimentos repetitivos; posturas inadequadas; risco de acidentes de trabalho; periculosidade e insalubridade. Condições mentais inadequadas podem causar efeito sobre a capacidade mental para o trabalho, como: o estresse decorrente da

organização e do ambiente psicossocial do trabalho, pode gerar cargas mentais inadequadas, resultar conflito de papéis, conflito com chefias, pressão de tempo, volume de trabalho, restrição no uso de habilidades e conhecimentos, limitação no controle sobre o próprio trabalho, nível de responsabilidade, limitação no desenvolvimento profissional, falta de reconhecimento e de valorização, jornada e turnos de trabalho e conteúdo do trabalho.

E por fim, o trabalho, emprego ou profissão também pode ser relacional com a capacidade para o trabalho. Quanto maior o tempo que o trabalhador permanece no ambiente organizacional e fica exposto às exigências do trabalho, maior poderá ser a relação entre o envelhecimento funcional e o envelhecimento cronológico. Promover medidas que possam manter a capacidade de trabalho, assim como, acompanhar trabalhadores que precisam lidar com deficiência ou doença no trabalho, além de adotar medidas para recuperação dos trabalhadores são meios eficazes de manter a capacidade para o trabalho elevado (TUOMI, 2005)

4.2 Índice de Capacidade para o trabalho

O índice de capacidade para o trabalho (ICT) foi desenvolvido por um grupo multidisciplinar (psicólogos, médicos, bioestatísticos, epidemiologistas e pesquisadores da área de Saúde Ocupacional) do Instituto Finlandês de Saúde Ocupacional (*Finnish Institute of Occupational Health - FIOH*), em um inquérito seccional, como etapa inicial de um estudo de onze anos, iniciado em 1981. Nesse ano, 6.257 trabalhadores foram entrevistados, para avaliar se o critério de aposentadoria por idade vinculada ao tipo de trabalho continuava sendo adequado e também, para verificar como os fatores associados ao trabalho, como, saúde, capacidade para o trabalho e esforço físico percebido, influenciavam o envelhecimento do trabalhador (ILMARINEN e TUOMI, 2004).

Conceitualmente, o ICT é um construto complexo, que reflete a interação entre o volume de atividades físicas e mentais, a avaliação subjetiva do estado de saúde e a capacidade funcional dos trabalhadores em condições sociais e organizacionais específicas (TUOMI et al., 1998, ILMARINEN, 1999). Ele foi desenvolvido para mensurar o “quão bem está, ou estará, um(a) trabalhador(a) neste momento ou num futuro próximo e quão bem ele ou ela pode executar seu trabalho, em função das exigências, de seu estado de saúde e de capacidades físicas e mentais” (TUOMI et al., 2005).

No entanto, mensurar um conceito multidimensional que envolve diferentes aspectos subjetivos, como os referidos, não é tarefa fácil, e tampouco consensual entre diferentes

profissionais, tais como, trabalhadores na área da saúde, institutos de pensão e reabilitação de trabalhadores, empregadores, pesquisadores e legisladores (GOULD et al., 2008; p. 14). Além disso, segundo Tuomi *et al* (2005), o conceito que o próprio trabalhador tem de sua capacidade para o trabalho é tão importante quanto a avaliação dos especialistas.

O ICT é um instrumento construído com base em sete dimensões, compostas por dez itens, distribuídos em sessenta questões. O cálculo do escore global leva em conta a soma dos pontos recebidos para cada um dos seus itens (Tabela 5). O detalhamento das perguntas que compõem cada item bem como o cálculo do seu escore podem ser observadas no anexo I.

Tabela 5 - Estrutura do índice de capacidade para o trabalho.

Dimensão	Nº de itens	Pontuação
1. Capacidade atual para o trabalho comparada com a melhor de toda a vida	1	De 0 a 10 pontos (valor assinalado no questionário)
2. Capacidade para o trabalho em relação as exigências do trabalho	2	De 0 a 10 pontos (considera a natureza do trabalho física e/ou mental)
3. Número de doenças atuais diagnosticadas por médico	1 (lista de 51 doenças)	De 0 a 7 pontos (inversamente proporcional ao número de doenças diagnosticadas, sendo nenhuma doença 0, e 5 ou mais doenças, 1 ponto)
4. Perda estimada para o trabalho por causa de doenças	1	De 1 a 6 pontos
5. Faltas ao trabalho (dias) por doenças nos últimos 12 meses	1	De 1 a 5 pontos (inversamente ao valor apontado). Para nenhum dia, 5 pontos e no mínimo 100 dias, 1 ponto.
6. Prognóstico próprio da capacidade para o trabalho daqui a 2 anos	1	1, 4 ou 7 pontos (respectivamente incapaz, incerto e capaz)
7. Capacidade de apreciar a vida, de se sentir alerta e da esperança no futuro.	3	Cada questão varia de 0 a 4 sendo respectivamente nunca e sempre. Os valores das questões são somados e a pontuação final varia de 1 a 4 proporcional a soma.

Fonte: Adaptado de TUOMI et al. (2010).

Os resultados obtidos nas sete dimensões da Tabela 5 produzem o índice de capacidade de trabalho, que varia de 7 a 49 pontos. Este número retrata a percepção que o trabalhador tem

sobre sua própria capacidade para o trabalho. Com base na pontuação alcançada, é possível definir os objetivos e as medidas necessárias a serem tomadas (Tabela 6) (MARINHO et al. 2011).

Tabela 6 - Classificação da capacidade para o trabalho segundo os seus escores.

Pontos	Capacidade para o Trabalho	Objetivos das medidas	Ações
7 – 27	Baixa	Restaurar a capacidade para o trabalho	Agir sobre o ambiente de trabalho e a capacidade de restaurar as condições do trabalhador
28 – 36	Moderada	Melhorar a capacidade para o trabalho	Incentivar atitudes positivas como a prática de exercícios físicos, dieta, sono, repouso e atividades sociais.
37 – 43	Boa	Apoiar a capacidade para o trabalho	Esclarecer ao trabalhador os fatores ligados ao trabalho e ao estilo de vida que auxiliam ou deterioram sua capacidade para o trabalho
4 - 49	Ótima	Manter a capacidade para o trabalho	Esclarecer ao trabalhador os fatores ligados ao trabalho e ao estilo de vida que auxiliam ou deterioram sua capacidade para o trabalho

Fonte: Adaptado de TUOMI et al. (2010).

O objetivo do ICT é fornecer informações que possibilitem ações de apoio ao trabalhador por meio de medidas de acompanhamento. Ele pode ser utilizado desde o momento que ele ingressa na força de trabalho, auxiliando, desse modo, na avaliação da manutenção da capacidade para o trabalho ao longo do tempo (TUOMI et al., 2005). Segundo Tuomi *et al* (2005), três níveis de recomendações são propostos a partir do escore da capacidade para o trabalho (ótimo, bom, moderado e baixo):

- I. Se a capacidade para o trabalho é excelente (ótimo/bom), deve-se explicitar ao trabalhador quais fatores do ambiente do trabalho e ao estilo de vida que estariam relacionados à manutenção ou à deterioração da saúde. Além disto, o encorajamento às práticas que estimulem a saúde do trabalhador é recomendado.
- II. Se a capacidade de trabalho é moderada, recomenda-se incentivar as iniciativas do trabalhador para a promoção sua capacidade (por exemplo, dieta adequada, exercício físico, sono e repouso, atividades sociais, outros passatempos e estudos). Neste nível, o trabalhador pode necessitar de reabilitação médica.
- III. Se a capacidade de trabalho é baixa, deve ser estabelecida a reabilitação da saúde. Deve-se avaliar se a capacidade pode ser restaurada corrigindo-se os riscos encontrados no ambiente de trabalho e remodelando sua organização de modo a torná-lo mais eficiente.

Infere-se que o acompanhamento da capacidade para o trabalho pode ser utilizado nos níveis individual e coletivo. Individual porque permite identificar trabalhadores com comprometimento da capacidade funcional e adotar medidas de apoio. Coletivo, pois permite a identificação de um perfil geral da capacidade para o trabalho, da capacidade funcional e dos fatores que os afetam, direcionando adoção de medidas corretivas (TUOMI et al., 2005).

5 METODOLOGIA

Para Marconi e Lakatos (2005), a metodologia é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando nas decisões.

Nesta seção, discorre-se acerca do percurso metodológico realizado para o alcance do objetivo geral deste estudo: apontar as diferenças de capacidade para o trabalho entre docentes do ensino superior em instituições públicas e privadas, tendo alicerce as demandas internas e externas da função. A pesquisa, buscou-se caracterizá-la, expor sua população e amostra e retratar o tipo de coleta realizada e o tratamento dos dados encontrados.

5.1 Caracterização da pesquisa

Quanto à caracterização desta pesquisa, optou-se por um estudo descritivo e comparativo, baseado em uma perspectiva quantitativa e qualitativa, operacionalizado por meio de um estudo de campo, mediante utilização de dois questionários aplicados a docentes de instituições de ensino superior intencionalmente selecionadas.

Para Marconi e Lakatos (2005), a pesquisa de caráter descritivo visa observar, registrar e descrever as características de determinado fenômeno ocorrido em uma amostra populacional, sem, no entanto, analisar o mérito de seu conteúdo. Ainda segundo estes autores, os estudos descritivos procuram determinar status, opiniões ou projeções futuras nas respostas obtidas a partir de fatos, situações, opiniões ou comportamentos de um fenômeno em determinada população.

Optou-se por uma pesquisa descritiva e comparativa, uma vez que Marconi e Lakatos (2005) pontuam ser o método comparativo capaz de abarcar uma melhor compreensão do comportamento humano, por meio de comparações, com a finalidade de verificar similaridades e explicar divergências. O método pode ser para comparações tanto de grupos no presente e no passado ou entre os existentes e os do passado quanto entre sociedades de iguais ou de diferentes estágios de desenvolvimento.

Neste estudo buscou-se descrever o contexto organizacional do qual os sujeitos dessa pesquisa estão inseridos, afim de analisar a relação entre os fatores apontados no constructo de capacidade para o trabalho com a atividade laboral. E ainda, tinha como objetivo comparar as diferenças entre os docentes de IES públicas e privadas.

No que tange a perspectiva, esta pesquisa utilizou técnicas mistas – quantitativa e qualitativa – ; ou seja, técnica de estratégia concomitantes que utilizam as coletas de dados quantitativo e qualitativos simultaneamente, objetivando obter maior aprofundamento do problema de pesquisa (CRESWELL, 2007).

De acordo com Creswell (2010, p. 26), a abordagem quantitativa examina a relação entre variáveis “que podem ser medidas tipicamente por instrumentos, para que os dados numéricos possam ser analisados por procedimentos estatísticos”. Nesse estudo os dados quantitativos foram mensurados à partir ICT, e através do score individual de cada sujeito e do grupo do qual pertenciam, público ou privado foi possível a realização da análise quantitativa.

Já a abordagem qualitativa, de acordo com Vergara (2007), visa compreender o fenômeno em profundidade, sem pretensão de generalização, considerando-se as peculiaridades do contexto em que o fenômeno ocorre. Segundo Marconi e Lakatos (2005), a abordagem qualitativa se trata de uma pesquisa que tem como premissa analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, e fornecer análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Através do questionário qualitativo buscou-se uma maior apreensão da relação entre capacidade para o trabalho e o ofício docente na percepção dos sujeitos.

O critério de utilização de duas abordagens de pesquisa teve a intenção de proporcionar uma interpretação do fenômeno estudado de forma mais ampla e profunda, ampliando seu entendimento. A combinação dos métodos permitiu ainda, contrabalancear as limitações de determinado método a partir das vantagens de outro (CRESWELL, 2010).

5.2 População, amostra e sujeito da pesquisa

Carmo e Ferreira (1998, p. 191) descrevem a população alvo como “o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição. Esses elementos têm, obviamente, uma ou mais características comuns a todos eles, características que os diferenciam de outro conjunto de elementos”. A amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo (MARCONI e LAKATOS, 2003)

A pesquisa contemplou um conjunto de docentes do ensino superior, a partir de amostra extraída de professores vinculados a uma IES pública e uma IES privada, tendo como critério para compor a amostra a condição de estarem com o contrato devidamente ativo nas IES. A escolha das instituições se deu em virtude da acessibilidade e da intencionalidade do

pesquisador (facilidade de acesso). Ressalva-se que a amostra foi composta por um critério não probabilístico (Tabela 7).

Tabela 7 - População do Estudo

Dados	Categoria	População	
		Nº	%
Docentes	Pública	50	33,33
	Privada	100	66,67
Total		150	100

Fontes: Dados da pesquisa (2018)

Para definir o tamanho da amostra, recorreu-se à determinação de amostra para populações finitas, uma vez que a amostra teria um tamanho (**n**) maior ou igual a 5% do tamanho da população (**N**). Foi estabelecido um erro amostral de 10% para um nível de segurança de 90% ($Z = 1,68$), dimensionada a partir do total da população descrita na Tabela 7 (150 docentes), o contingente encontrado para compor a amostra do estudo seria de 48 sujeitos. Todavia, optou-se por dimensionar a amostra por IES. Usando o mesmo critério acima e aplicando a fórmula, obtiveram-se, 29 sujeitos para a IES pública e 41 sujeitos para a IES privada, perfazendo um total de 70 sujeitos (Tabela 8).

Tabela 8 - População do Estudo

Dados	Categoria	Amostra	
		Nº	%
Docentes	Pública	29	41,42
	Privada	41	58,58
Total		70	100

Fontes: Dados da pesquisa (2018)

Os propósitos deste estudo, a unidade de análise limitou-se aos professores universitários de uma dada instituição pública e de uma dada instituição privada, uma vez que, segundo Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (2001), para delinear a unidade de análise, é preciso selecionar uma organização, um grupo, uma comunidade ou determinados indivíduos, para efeito de análise.

Os sujeitos participantes – ou seja, aqueles que forneceram os dados de que o estudo necessitava – devem coincidir com a unidade de análise. Assim, os sujeitos da pesquisa foram os docentes universitários das IES mencionadas (VERGARA, 2007).

Para a parte qualitativa da pesquisa, recorreu-se ao critério de saturação dos dados, o qual segundo Cherques (2009), corresponde ao momento em que o acréscimo de dados e informações em uma pesquisa não altera a compreensão do fenômeno estudado. Tal critério permite estabelecer a validade de um conjunto de observações. Manteve-se, também, na amostra qualitativa o critério não probabilísticas para selecionar os indivíduos.

5.3 Coleta de dados

A coleta dos dados foi realizada mediante a utilização de dois questionários estruturados. Segundo Teixeira et al. (2013), tal instrumento tem a característica de interrogar diretamente pessoas por meio de uma série de perguntas ordenadas, que são respondidas por escrito, com a possibilidade de haver alternativas de respostas previamente estabelecidas para as questões sem a intervenção direta do entrevistador. Silva (2008) adverte que se deve observar a objetividade das perguntas, o tamanho, o conteúdo e a organização, de tal forma a motivar o entrevistado a responder. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, via correio ou um portador. Depois de preenchê-lo, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário, o pesquisador deve enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele o preencha e o devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Neste estudo, após o aceite do Termo de Livre Consentimento pelos possíveis participantes da pesquisa, o questionário foi entregue em mãos. Estudos apontam que, em média, os questionários expedidos pelo pesquisador alcançam 25% de devolução. Todavia, nesta pesquisa 22,22% dos questionários distribuídos não foram devolvidos. Selltiz (1965 :281) aponta alguns fatores que exercem influência no retomo dos questionários: “O patrocinador, a forma atraente, a extensão, o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; as facilidades para seu preenchimento e sua devolução pelo correio; motivos apresentados para a resposta e tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário”.

O primeiro questionário estava subdividido em duas partes, inicialmente com o intuito de obter informações sobre as características sociodemográficas e funcionais e os aspectos pessoais e de lazer dos docentes. A segunda parte, compreendeu o índice de capacidade para o trabalho (ICT). Composto por um questionário do tipo autoaplicável, o qual tem por objetivo mensurar, com base na percepção do respondente sua capacidade física e mental para o trabalho

(TUOMI, ILMARINEN, JAHKOLA, KATAJARINNE e TULKKI, 1997a). Esse instrumento validado no Brasil em 1997 (TUOMI, ILMARINEN, JAHKOLA, KATAJARINNE e TULKKI, 1997b), é representado por um escore total que varia entre 7 e 49 pontos, categorizado em: de 7 a 27 pontos, capacidade para o trabalho ruim; de 28 a 36 pontos, capacidade para o trabalho moderada; de 44 a 49 pontos, capacidade para o trabalho excelente.

O índice está estruturado em dez questões sintetizadas em sete dimensões: (1) “capacidade para o trabalho atual, comparada com a melhor de toda a vida”, representada por escore de 0 a 10 pontos; (2) “capacidade para o trabalho em relação às exigências do trabalho”, por meio de duas questões sobre a natureza do trabalho (físico, mental ou misto) e que, ponderadas, fornecem um escore de 2 a 10 pontos; (3) “número atual de doenças autor-referidas e diagnosticadas por médico”, obtido a partir de uma lista de 51 doenças, em que respondente pode informar se possui a doença na sua percepção ou se foi diagnosticado, o que o define um escore de 1 a 7 pontos por meio da soma das doenças informadas pelo respondente como diagnosticadas; (4) “perda estimada para o trabalho devido a doenças”, obtida a partir de uma questão com escore variando de 1 a 6 pontos; (5) “faltas ao trabalho por doenças”, obtido a partir de uma questão sobre o número de faltas, categorizada em cinco grupos, com escore variando de 1 a 5 pontos; (6) “prognóstico próprio sobre a capacidade para o trabalho”, obtida a partir de uma questão com pontuação de 1, 4 ou 7 pontos; e (7) “recursos mentais”, a partir de um escore de 1 a 4 pontos, obtido pela ponderação das respostas de três questões. Os resultados das sete dimensões fornecem uma medida da capacidade para o trabalho, que varia de 7 a 49 pontos (TUOMI et al., 2005).

O segundo questionário, de cunho qualitativo, buscou traduzir o que não pode ser mensurável por meio da técnica quantitativa, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis. Assim, levaram-se em consideração os traços subjetivos e as particularidades dos sujeitos da pesquisa. Creswell (2010, p. 43) define a abordagem qualitativa como sendo “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano” Assim, deu-se ênfase no questionário qualitativo aos processos e aos significados que os sujeitos da pesquisa atribuíam em relação à capacidade para o trabalho, compreendendo o envelhecimento, as exigências físicas e mentais, o estilo de vida e a própria tarefa, essa compreendida como ação docente.

Os respondentes foram indagados acerca de 10 questões formuladas pelo autora desse estudo: (1) “Você percebe que sua idade interfere na sua capacidade seja física e/ou mental para o trabalho em sala de aula? Por quê?”; (2) “No que tange a sua capacidade física, você a percebe

como um fator relevante para desempenhar sua atividade profissional? Por quê?"; (3) "Em que momento você percebe uma redução das suas capacidade mentais para o trabalho?"; (4) "Para você, um estilo de vida com bons hábitos alimentares, prática de atividade física, dentre outros hábitos saudáveis, podem ser considerados fatores que se relacionam para uma boa capacidade para o trabalho? Por quê?" (5) "em face das demandas previdenciárias em tramitação, você sente que suas capacidades físicas e/ou mentais estão preparadas para um aumento do tempo de trabalho? Por quê?" (6) "você percebe que há políticas públicas para a prevenção e manutenção da sua capacidade para o trabalho?" (7) "quando você se sente desanimado para o trabalho? Por quê?" (8) "quando você se sente desanimado para o trabalho? Por quê?" (09) "quando você se sente realizado para o trabalho? Por quê?" (10) "Ser professor é...".

O intuito das questões qualitativas foi o de estabelecer uma maior aproximação com os aspectos subjetivos dos sujeitos deste estudo acerca de sua capacidade para o trabalho. Sob a ótica dos estudos de Gould et al. (2008), categorizando em: relações relativas ao trabalho; a valores da profissão; ao conhecimento/demandas mentais; saúde/demandas físicas e família.

5.4 Tratamento de dados

Os dados coletados a partir dos questionários, foram inicialmente tabulados com o auxílio de um banco de dados construído em formato EXCEL, versão 2016. Posteriormente, os dados quantitativos foram introduzidos no *Statiscal Package for the Social Sciences (SPSS)* versão 20.0. Os processos estatísticos permitiram obter de conjuntos complexos, representações simples e constatar os termos quantitativos, mediante a manipulação estatística, comprovar as relações dos fenômenos entre si e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado.

O primeiro passo seguinte no desenvolvimento deste estudo constituiu na realização de testes para verificar se os dados coletados provinham de uma população com distribuição normal (ou gaussiana), fato que não foi confirmado pelo teste Kolmogorov-Sminorv, fazendo-se o uso então de estatística não paramétrica – técnicas quantitativas de análise aplicadas a pequenas amostras ou escalas não métricas.

Ao definir que o teste aplicado nas fases subsequentes seria de natureza não paramétrica, optou-se pelo teste de comparação Mann-Whitney (duas categorias). Assim, o tratamento pautou-se em estatística descritiva uni (medidas de posição e dispersão, como médias, medianas, percentis e desvio-padrão).

Infere-se que o teste de comparação Mann-Whitney, também chamado de “teste de distribuição livre”, o qual não depende do conhecimento da distribuição da variável na população e se baseia na ordem (postos, ranks) dos dados, é considerado válido quando não se conhece a distribuição dos dados na população ou, ainda, quando essa distribuição é assimétrica, caso deste estudo.

O índice de capacidade para o trabalho é formado por sete dimensões, cada dimensão avaliada por um ou mais itens, calculado pela soma de pontos recebidos para cada item.

Gaskell (2002, p. 65) afirma que a pesquisa qualitativa “fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Objetivos como o de verificar de que modo as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento são característicos de pesquisas qualitativas, que se prestam ainda para casos em que o objetivo, segundo Mendes (2006, p. 11), é: realizar “demonstração lógica das relações entre conceitos e fenômenos, com o objetivo de explicar a dinâmica dessas relações em termos intersubjetivos”.

Levando em conta o critério de saturação para as análises qualitativas e as recomendações de não realizar menos do que seis observações e de não estender além do limite de doze o número de observações, ao estreitar o foco depois da terceira observação, percebeu-se que as categorias saturaram-se quando atingiram o equivalente a 1/3 das observações, e por já não acrescentar novas propriedades às análises qualitativas, findou-se quando atingiu 14 questionários, 7 oriundos de docentes do ensino público e 7 oriundos do ensino privado.

Segundo Bardin (2011, p. 43-22), a análise de conteúdo possibilita “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. “É uma busca de outras realidades através das mensagens”. Bardin (2011) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais.

Primeira, Pré-análise, identificada como uma fase de organização, na qual estabelece um esquema de trabalho, que deve ser preciso, com procedimentos bem definidos, embora flexíveis. Normalmente, segundo Bardin (2011), envolve a leitura “flutuante”, ou seja, um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal.

Segunda, Fase de exploração do material, em que são escolhidas as unidades de codificação. A

Terceira, Fase do processo de análise do conteúdo, denominada “fase de tratamento dos resultados”, constituindo-se na inferência e na interpretação. Calcado nos resultados brutos, o pesquisador procurara torná-los significativos e válidos. Essa interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (CÂMARA, 2013).

Os dados qualitativos extraídos dos questionários estruturados, com a devida permissão dos respondentes da pesquisa, foram transcritos na íntegra, possibilitando que esses fossem analisados a partir da técnica da análise de conteúdo – categoria de análise – de Lawrence Bardin. Obedecendo às fases propostas por Bardin (2011), após a transcrição dos dados foi realizada a primeira fase, ou pré-análise, que se iniciou por uma leitura flutuante, estabelecendo um primeiro contato com os documentos, seguindo-se a escolha deles. Nesse estudo, foram selecionados 14 questionários. Posteriormente, procedeu-se à formulação das hipóteses e dos objetivos. Por fim, realizou-se a elaboração dos indicadores que orientaram a interpretação e a preparação formal do material.

Na fase seguinte, elaboraram-se os indicadores que a orientaram: interpretação, sequência e codificação dos dados. Salienta-se que a fala dos respondentes foi codificada com (RA01, RA02, RA03...) para os docentes da IES privada e (RB01, RB02, RB03...) para os docentes da IES pública, afim de preservar a identidade dos sujeitos participantes. Realizou-se a interpretação dos dados, buscando estabelecer uma relação de análise entre os dados quantitativos, com a finalidade de atingir os objetivos e responder ao problema de pesquisa proposto neste estudo.

5.5 Limitações

Uma das limitações desse estudo se deu em razão dos questionários serem autoaplicáveis, pode ter havido perda em certa medida quanto à veracidade e à precisão das informações coletadas, sobretudo nas respostas do índice de capacidade para o trabalho, seja pela extensão do questionário – aproximadamente 60 questões – ou pelo receio do respondente em expor suas doenças, diagnosticadas ou não. Além disso, no questionário qualitativo, também autoaplicável, pelo fato das perguntas se apresentarem de forma mais subjetiva, pode ter havido erro de interpretação do respondente do item questionado.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção procede-se à apresentação e análise dos resultados. Primeiramente, descreve-se o perfil sociodemográfico, profissional, pessoal e de hábitos de lazer dos docentes que compõem a amostra deste estudo, seguindo-se a descrição das dimensões do índice de capacidade para o trabalho e a análise dos testes de comparação entre os docentes do ensino superior público e privado, em seguida serão apresentados os dados qualitativos e a discussão do dados, integrando os dados qualitativos e quantitativos e sintetizando os resultados obtidos.

6.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

A partir da amostra de 70 docentes do ensino superior, sendo 29 vinculados a uma IES Pública e 41 vinculados a uma IES Privada, realizou-se a análise descritiva dos dados sociodemográfico, profissionais, hábitos de saúde e lazer, compondo o perfil dos respondentes (Tabela 9).

No que tange ao perfil da amostra, apurou-se que 51,40% dos docentes são do sexo feminino, porém no âmbito privado há predominância do sexo masculino (60,98%). A idade foi categorizada em faixas etárias, sendo que 68,57% dos respondentes estão na faixa etária entre 30 - 49 anos, confirmando a tendência dos dados do Censo 2017, de que a idade de 36 anos é a mais frequente dos docentes tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas.

Em relação à escolaridade os doutores são mais frequentes na rede pública, com 37,93% quando comparado a rede privada, com 4,88%. Todavia, de modo geral, 50,00% dos respondentes são mestres e 25,71% estão matriculados em algum programa de *scripto sensu*.

Tabela 9 - Perfil sociodemográficos dos participantes

Dados	Categoria	Pública		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexo	Feminino	20	68,97	16	39,02	36	51,40
	Masculino	9	31,03	25	60,98	34	48,60
	Total	29	100	41	100	70	100,00
Idade	20-29 anos	5	17,24	3	7,32	8	11,43
	30-39 anos	9	31,03	16	39,02	25	35,71
	40-49 anos	11	37,93	12	29,27	23	32,86
	50-59 anos	4	13,79	8	19,51	12	17,14

	60-69 anos	0	0	2	4,88	2	2,86
	Total	29	100	41	100	70	100,00
Escolaridade	Especialista	4	13,79	18	43,90	22	31,43
	Mestre	14	48,28	21	51,22	35	50,00
	Doutor	11	37,93	2	4,88	13	18,57
	Total	29	100	41	100	70	100
Matrícula em curso <i>Stricto Sensu</i>	Sim	8	27,59	10	24,39	18	25,71
	Não	21	72,41	31	75,61	52	74,29
	Total	29	100	41	100	70	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

No que tange aos aspectos pessoais, como estado civil, filhos e realização de tarefas domésticas (Tabela 10), identificou-se dentre os respondentes que predominam os casados com 58,60%; 52,17% possuem filhos, sendo que, 21,43% disseram dispor entre 2 (duas) a no máximo 5 (cinco) horas por dia para a rotina com os filhos; e relação às tarefas domésticas, 80,00% realizam algum tipo de tarefa doméstica, sendo que entre os homens esse percentual é de 70,58% e apenas 8,33% não realizam algum tipo de atividade doméstica. Dentre as mulheres 44,44% possuem filhos, e destas, 43,75% informaram dispor mais de 5 (cinco) horas diárias para os cuidados (higiene, educação, escola e lazer). Entre os homens, 58,82% possuem filhos e 85% afirmaram dispor menos de 2 (duas) horas por dia para cuidados com os filhos.

Tabela 10 - Aspectos pessoais da amostra

Dados	Categoria	Pública		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estado civil	Solteiro	9	31,00	10	24,40	19	27,10
	Casado	15	51,70	26	63,40	41	58,60
	União estável	2	6,90	3	7,30	5	7,10
	Separado	1	3,40	0	0,00	1	1,40
	Divorciado	2	6,90	2	4,90	4	5,70
	Total	29	100	41	100	70	100
Tem filhos	Sim	13	46,43	23	56,10	36	52,17
	Não	15	53,57	18	43,90	33	47,83
	Total	28	100,00	41	100,00	69	100,00
Quanto tempo dispõe para eles na sua rotina diária	Menos de 2 horas	0	0,00	3	7,32	3	4,29
	Entre 2 horas e 3 horas	4	13,79	3	7,32	7	10,00
	Entre 3 horas e 5 horas	2	6,90	6	14,63	8	11,43
	Entre 5 horas e 7 horas	2	6,90	3	7,32	5	7,14
	Acima de 7 horas	3	10,34	2	4,88	5	7,14
	Nenhuma/são adultos	0	0,00	4	9,76	4	5,71
	Não se aplica	18	62,07	20	48,78	38	54,29
Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00	
Realiza	Sim	26	89,66	30	73,17	56	80,00

tarefas domésticas	Não	3	10,34	11	26,83	14	20,00
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Na esfera do trabalho, (Tabela 11), 67,10% iniciaram a vida profissional antes dos 18 (dezoito) e até 21 (vinte um) anos de idade. Salienta-se que apenas 1,4% dos respondentes iniciou sua vida profissional após os 30 (trinta) anos. Ao serem interpelados quanto ao tipo de exigência predominante para o exercício da atividade docente, 68,57% respondentes declararam que a maior exigência seria a demanda mental e 31,43% dos docentes afirmaram que as exigências físicas e mentais são indissociáveis à atuação docente. Nenhum dos respondentes assinalou apenas a exigência física.

Apurou-se que 48,57% dos docentes da IES privada possuem regime de trabalho parcial – acima de 20 horas/aulas – e que todos os docentes da IES pública pertencem ao regime de trabalho integral – 40 horas – sendo válido ressaltar que nenhum docente da IES privada está inserido na jornada integral. Quanto ao tempo de vinculação com a IES, 51,43% da amostra desse estudo estão mais de 5 anos atuando na mesma instituição, sendo que na IES privada 21,95% atuam nela há mais de 10 anos.

Acerca do trabalho noturno – todos os respondentes deste estudo lecionam no período noturno –, 62,10% daqueles lotados na IES pública apontaram que tal horário interfere de alguma maneira em sua vida, inversamente proporcional, 78,05% dos respondentes da IES privada não se sentem prejudicados pelo horário de trabalho. Salienta-se que 56,10% dos respondentes da IES privada possuem outra ocupação além da docência e que 48,78% dos que possuem dupla jornada de trabalho não pensam em deixar o outro vínculo empregatício.

Em relação à mobilidade para o trabalho, 39,03% dos respondentes da IES privada gastam entre 2 (duas) e 4 (quatro) horas ou mais com o deslocamento até o trabalho, enquanto 41,38% dos respondentes da IES pública gastam até 30 minutos em trânsito para chegar ao posto de trabalho. Salienta-se que 56,10% dos docentes gostariam de gastar menos tempo em deslocamento até o trabalho.

Tabela 11 - Aspectos sociodemográficos dos participantes

Dados	Categoria	Pública		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Idade que começou a trabalhar	Abaixo dos 18 anos	7	24,1	8	19,5	15	21,4
	Entre 18 a 21 anos	12	41,4	20	48,8	32	45,7
	Entre 18 a 21 anos	7	24,1	10	24,39	17	24,3

Continua.

	De 25 anos a 30 anos	3	10,34	2	4,87	5	7,1
	Acima dos 30 anos	0	0,00	1	2,43	1	1,4
	Total	29	100	41	100,0	70	100
		Pública		Privada		Total	
Dados	Categoria	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Regime de trabalho atual	Horista	0	0,0	7	17,07	7	10,00
	Parcial	0	0,0	34	82,93	34	48,57
	Integral	29	100	0	0,00	29	41,42
	Total	29	100	41	100	70	100
Tempo de Empresa	menos de 6 meses	2	6,9	1	2,44	3	4,29
	de 1 a 3 anos	7	24,1	12	29,27	19	27,14
	de 3 a 5 anos	5	17,00	7	17,07	12	17,14
	de 5 a 10 anos	15	51,72	12	29,27	27	38,57
	acima de 10 anos	0	0,00	9	21,95	9	12,86
	Total	29	100	41	100	70	100,00
Exigências do trabalho	mentais	18	26,83	30	37,93	48	68,57
	físicas	0	0,00	0	0,00	0	0,00
	ambas	11	73,17	11	62,07	22	31,43
	Total	29		41		70	100,00
Trabalhar a noite prejudica na vida	sim	18	62,10	9	21,95	27	38,57
	não	11	37,9	32	78,05	43	61,42
	Total	29	100	41	100	70	100
Pensa em deixar de trabalhar a noite	sim	4	13,8	4	9,75	8	11,43
	não	25	86,2	37	90,25	62	88,57
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00
Realiza outra atividade remunerada?	sim	3	10,34	23	56,10	26	37,14
	não	26	89,66	18	43,90	44	62,86
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00
Jornada daqueles que realizam outra atividade remunerada	4 horas	0	0,00	1	2,44	1	1,43
	8 horas	3	10,34	22	53,66	25	35,71
	não se aplica	26	90	18	43,90	44	62,9
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00
Pensa em deixar a outra ocupação	sim	1	3,45	3	7,32	4	5,71
	não	2	6,90	20	48,78	22	31,43
	não se aplica	26	90	18	43,90	44	62,9
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00
Tempo gasto no deslocamento	Menos de 30 minutos	12	41,38	5	12,20	17	24,29
	Entre 30 minutos a 1 hora	6	20,69	15	36,59	21	30,00
	Entre 1 hora à 2 horas	2	6,90	5	12,20	7	10,00
	Entre 2 horas à 3 horas	5	17,24	9	21,95	14	20,00
	Entre 3 horas à 4 horas	3	10,34	4	9,76	7	10,00
	Acima de 4 horas	1	3,45	3	7,32	4	5,71
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00
Gostaria de gastar menos tempo em deslocamento	sim	19	65,52	23	56,10	42	60,00
	não	10	34,48	18	43,90	28	40,00
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00
Você já ficou desempregado	sim	14	48,28	21	51,22	35	50,00
	não	15	51,72	20	48,78	35	50,00
	Total	29	100	41	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Para compor o estilo de vida dos participantes, buscou-se mensurar aspectos de rotina e hábitos de saúde (Tabela 12). Dentre os respondentes de IES pública e privada, 67,14% estão com sobrepeso ou são obesos, dado mensurado a partir do índice de medida corporal (IMC) dos sujeitos, calculado com base nos dados de peso e idade fornecidos pelos respondentes para essa pesquisa.

Ao serem questionados se fumam e bebem, apenas 2,86% dos docentes declararam que fumam e 58,57% que fazem uso de bebida alcoólica. No que diz respeito à rotina e aos hábitos da atividade física, 62,86% disseram que praticam atividade física, mas ao serem questionados quanto a frequência com que a atividade física está inserida em sua rotina diária, 41,42% dos que praticam entre 1 (uma) e 3 (três) vezes por semana. Assim, apenas 15,71% dos sujeitos podem ser considerados fisicamente ativos segundo a OMS, por manterem uma frequência de atividade física acima de 5 vezes por semana, compreendendo uma média de 150 minutos de atividade aeróbica moderada por semana.

Tabela 12 - Aspectos e hábitos de saúde

Dados	Categoria	Pública		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Índice de medida corporal	Normal	6	20,69	17	41,46	23	32,86
	Sobrepeso	15	51,72	21	51,22	36	51,43
	Obeso	8	27,59	3	7,32	11	15,71
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Fuma	Sim	1	3,45	1	2,44	2	2,86
	Não	28	96,55	40	97,56	68	97,14
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Bebe	Sim	15	51,72	26	63,41	41	58,57
	Não	14	48,28	15	36,59	29	41,43
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Atividade física	Sim	17	58,62	27	65,85	44	62,86
	Não	12	41,38	14	34,15	26	37,14
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Quantidade de vezes por semana	uma vez	2	6,90	2	4,88	4	5,71
	duas vezes	7	24,14	6	14,63	13	18,57
	três vezes	4	13,79	8	19,51	12	17,14
	quatro vezes	3	10,34	2	4,88	5	7,14
	cinco vezes	2	6,90	9	21,95	11	15,71
	Não se aplica	11	37,93	14	34,15	25	35,71
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ainda para a composição do perfil de estilo de vida, os docentes foram questionados

acerca de suas atividades de lazer (Tabela 13), solicitados que mensurasse entre uma frequência – diária, semanal, finais de semana, mensal ou não se aplica a sua rotina – quanto a algumas atividades de entretenimento, tais como: idas ao cinema, leitura de livros, dançar, leitura de jornal e revistas, refeições fora de casa, passeios, reunião com amigos, ouvir música e assistir televisão. Acentua-se que os respondentes poderiam inserir outras atividades além daquelas pré mensuradas no questionário.

Pontualmente, 60% dos respondentes sinalizaram que vão ao cinema semanalmente. Quanto à prática de leitura de livros, a maioria dos docentes de IES pública (44,83%) possui uma frequência diária, enquanto a maioria dos docentes da IES privada (29,27%) possui uma frequência de final de semana. Em relação à frequência com que assistem televisão, 55,71% dos docentes – IES pública e privada – possuem uma frequência diária e 100% dos docentes da IES privada afirmaram ouvir música diariamente.

Tabela 13 - Aspectos relacionados à rotina de atividades extra dos participantes

Dados	Categoria	Pública		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Cinema	Semanal	2	6,90	2	4,88	4	5,71
	Fim de semana	1	3,45	0	0,00	1	1,43
	Mensal	15	51,72	27	65,85	42	60,00
	Não se aplica / Não respondeu	11	37,93	12	29,27	23	32,86
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Livro	Diariamente	13	44,83	9	21,95	22	31,43
	Semanal	3	10,34	4	9,76	7	10,00
	Fim de semana	6	20,69	12	29,27	18	25,71
	Mensal	4	13,79	7	17,07	11	15,71
	Não se aplica / Não respondeu	3	10,34	9	21,95	12	17,14
Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00	
Dançar	Semanal	0	0,00	2	4,88	2	2,86
	Fim de semana	2	6,90	2	4,88	4	5,71
	Mensal	6	20,69	18	43,90	24	34,29
	Não se aplica / Não respondeu	21	72,41	19	46,34	40	57,14
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Leitura de jornal- revista	Diariamente	12	41,38	12	29,27	24	34,29
	Semanal	6	20,69	5	12,20	11	15,71
	Fim de semana	7	24,14	5	12,20	12	17,14
	Mensal	2	6,90	9	21,95	11	15,71
	Não se aplica / Não respondeu	2	6,90	10	24,39	12	17,14

	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Refeições fora de casa	Diariamente	3	10,34	15	36,59	18	25,71
	Semanal	10	34,48	15	36,59	25	35,71
	Fim de semana	9	31,03	3	7,32	12	17,14
	Mensal	4	13,79	4	9,76	8	11,43
	Não se aplica / Não respondeu	3	10,34	4	9,76	7	10,00
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Passeio	Diariamente	1	3,45	0	0,00	1	1,43
	Semanal	9	31,03	17	41,46	26	37,14
	Fim de semana	6	20,69	7	17,07	13	18,57
	Mensal	9	31,03	10	24,39	19	27,14
	Não se aplica / Não respondeu	4	13,79	7	17,07	11	15,71
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Clube	Diariamente	0	0,00	2	4,88	2	2,86
	Semanal	1	3,45	7	17,07	8	11,43
	Fim de semana	2	6,90	7	17,07	9	12,86
	Mensal	8	27,59	9	21,95	17	24,29
	Não se aplica / Não respondeu	18	62,07	16	39,02	34	48,57
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Igreja	Semanal	2	6,90	12	29,27	14	20,00
	Fim de semana	11	37,93	8	19,51	19	27,14
	Mensal	5	17,24	0	0,00	5	7,14
	Não se aplica / Não respondeu	11	37,93	21	51,22	32	45,71
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Reunião amigos	Semanal	4	13,79	11	26,83	15	21,43
	Fim de semana	7	24,14	4	9,76	11	15,71
	Mensal	9	31,03	13	31,71	22	31,43
	Não se aplica / Não respondeu	9	31,03	13	31,71	22	31,43
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Visita familiar	Diariamente	3	10,34	5	12,20	8	11,43
	Semanal	5	17,24	11	26,83	16	22,86
	Fim de semana	6	20,69	8	19,51	14	20,00
	Mensal	10	34,48	8	19,51	18	25,71
	Não se aplica / Não respondeu	5	17,24	9	21,95	14	20,00
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Ouve musica	Diariamente	22	75,86	41	100,00	63	90,00
	Semanal	5	17,24	0	0,00	5	7,14
	Fim de semana	2	6,90	0	0,00	2	2,86
	Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00
Assiste tv	Diariamente	16	55,17	23	56,10	39	55,71
	Semanal	4	13,79	10	24,39	14	20,00
	Fim de semana	5	17,24	1	2,44	6	8,57

Não se aplica / Não respondeu	4	13,79	7	17,07	11	15,71
Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

6.2 Apresentação descritiva dos dados relacionados à capacidade para o trabalho

O instrumento utilizado para coletar dados que analisa o índice de capacidade para o trabalho compõem-se sete dimensões, com base na autopercepção dos respondentes, a saber: a) capacidade para o trabalho atual (CTA); b) capacidade para o trabalho em relação às exigências para o trabalho (CTE); c) *score* de doenças diagnosticadas (SDD); d) perda estimada para o trabalho (PET); e) faltas ao trabalho por causa de doenças (FTD); f) prognóstico do próprio trabalhador para desempenhar suas funções nos próximos 2 anos (PPT) e g) condição dos recursos mentais para o trabalho (CRT). O resultado da soma dos itens que compõem as dimensões representa o *score* geral do índice de capacidade para o trabalho (ICT).

Primeiramente, apresentam-se as medidas de posição e de dispersão dos dados. Os dados de posição descrevem os valores que representam a tendência de concentração dos dados. As medidas de dispersão possibilitam avaliar o quanto os dados são semelhantes e/ou o quanto eles se distanciam do valor central. Desse modo, as medidas de dispersão servem também para avaliar o grau de representação da média (BUSSAB, MORETTIN, 2010).

Ao analisar as medidas de posição e dispersão, apurou-se uma diferença entre as IES pública (Tabela 14) e privada (Tabela 15), a média do ICT entre os docentes da IES pública foi de 38,31 – classificados como boa –, a média dos respondentes da IES privada foi de 42,24 – classificada como ótima –. Todavia, com base na mensuração do desvio padrão do ICT, a IES privada (3,51) apresentou maior discrepância se comparado com a IES pública (6,44).

As demais medidas de posição e dispersão das dimensões que compõem o ICT apresentaram também diferenças entre as IES. Trataremos com maior profundidade ao analisarmos cada dimensão do constructo.

Tabela 14 - Medidas de posição e dispersão na IES pública.

Medida	CAT	CET	SDD	PET	FTD	PPT	CRT	ICT
Média	7,83	7,41	4,21	5,14	4,21	6,69	2,83	38,31
Mediana	8,00	8,00	5,00	6,00	4,00	7,00	3,00	38,00
Desvio-padrão	1,42	1,48	2,58	0,99	0,86	0,93	0,80	6,44
p25	7,00	6,50	1,00	4,00	3,00	7,00	2,00	33,00

p75	9,00	8,00	7,00	6,00	5,00	7,00	3,00	45,00
------------	------	------	------	------	------	------	------	-------

Fonte: dados da pesquisa (2018)

Tabela 15 - Medidas de posição e dispersão na IES privada.

Medida	CAT	CET	SDD	PET	FTD	PPT	CRT	ICT
Média	9,02	7,51	5,24	5,37	4,83	6,93	3,34	42,24
Mediana	9,00	8,00	5,00	6,00	5,00	7,00	3,00	43,00
Desvio-padrão	1,06	0,73	1,76	1,11	0,80	0,47	0,66	3,51
p25	8,00	7,50	4,00	5,00	5,00	7,00	3,00	41,50
p75	10,00	8,00	7,00	6,00	5,00	7,00	4,00	44,00

A seguir, serão apresentadas os testes de comparação, considerando cada dimensão, o escore geral e a capacidade para o trabalho – soma das dimensões: baixa (7 – 27 pontos), moderada (28 – 36 pontos), boa (37 – 43 pontos) e ótima (44 – 49 pontos). Primeiramente, comparam-se os aspectos do perfil docente, como, idade, sexo, tipo de instituição, entre outras variáveis com a capacidade para o trabalho.

Salienta-se que dentre a amostra não foram encontrados professores cuja capacidade para o trabalho estava baixa (7 – 27 pontos) sendo esse nível da capacidade descartado das tabelas que serão apresentadas.

Em relação ao gênero (Tabela 16), apurou-se dentre as mulheres uma dicotomia, uma vez que elas correspondem a 73,33% dos respondentes que apresentaram uma capacidade moderada para o trabalho. Todavia, também são a maioria (60,87%) dos respondentes com a capacidade ótima para o trabalho. Em relação aos homens, em sua maioria (65,63%), apresentaram uma boa capacidade para o trabalho.

Tabela 16 - Níveis do índice de capacidade para o trabalho, por gênero.

Dados	Categoria	Moderada		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Sexo	Feminino	11	73,33	11	34,38	14	60,87	36	51,43
	Masculino	4	26,67	21	65,63	9	39,13	34	48,57
Total		15	100,00	32	100,00	23	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao relacionar a capacidade para o trabalho com o estado civil (Tabela 17), verificou-se dentre os sujeitos com capacidade moderada para o trabalho que a maioria (67,67%) é casada ou vivem em uma união estável. Salienta-se que este grupo corresponde a 65,71% do total de

respondentes.

Tabela 17 - Níveis de Índice de Capacidade para o Trabalho por estado civil

Dados	Categoria	Moderado		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Estado civil	Solteiro	3	20,00	8	25,00	8	34,78	19	27,14
	Casado	7	46,67	20	62,50	14	60,87	41	58,57
	União estável	3	20,00	2	6,25	0	0,00	5	7,14
	Separado	0	0,00	0	0,00	1	4,35	1	1,43
	Divorciado	2	13,33	2	6,25	0	0,00	4	5,71
	Total		15	100,00	32	100,00	23	100,00	70

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar a capacidade para o trabalho com o tempo de empresa (Tabela 18) e regime de trabalho (Tabela 19), apurou-se que os respondentes que atuam na mesma instituição entre 1 (um) e 3 (três) anos possuem uma boa capacidade para o trabalho. Já os docentes que estão entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos na instituição são a maioria entre os moderados (53,33%). Ressalta-se que, ao observar o ICT com o regime de trabalho encontrou-se, 80,00% dos respondentes que obtiveram capacidade moderada são pertencentes à IES pública de regime integral. Em contrapartida, 59,38% dos respondentes com boa capacidade para o trabalho estão entre os docentes com regime parcial de trabalho e, conseqüentemente são pertencente a IES privada.

Tabela 18 - Níveis de índice de capacidade para o trabalho por tempo de empresa

Dados	Categoria	Moderada		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tempo empresa	menos de 1 ano	1	6,67	0	0,00	2	8,70	3	4,29
	1 a 3 anos	3	20,00	9	28,13	7	30,43	19	27,14
	3 a 5 anos	2	13,33	7	21,88	3	13,04	12	17,14
	5 a 10 anos	8	53,33	11	34,38	8	34,78	27	38,57
	Acima de 10 anos	1	6,67	5	15,63	3	13,04	9	12,86
	Total		15	100,00	32	100,00	23	100,00	70

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

Tabela 19 - Níveis de índice de capacidade para o trabalho por regime de trabalho

Dados	Categoria	Moderado		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Regime	Horista	0	0,00	4	12,50	3	13,04	7	10,00

Trabalho	Parcial	3	20,00	19	59,38	12	52,17	34	48,57
	Integral	12	80,00	9	28,13	8	34,78	29	41,43
Total		15	100,00	32	100,00	23	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da Pesquisa (2018)

A relação entre capacidade para o trabalho e atividade física (Tabela 20), demonstrou que 78,26% dos respondentes que estão com uma ótima capacidade para o trabalho afirmaram realizar algum tipo de atividade física, desconsiderando a frequência com que ela é praticada. Os sujeitos enquadrados com moderada capacidade para o trabalho são, em maioria (60%) composto por inativos fisicamente. Salienta-se que, de acordo com a OMS, com base no Plano de Ação Global para a Atividade Física (2018-2030), o sedentarismo está presente em 23% dos indivíduos adultos. Nessa amostra, apresentou-se maior que a média global, 37,14% dos respondentes são considerados sedentários.

Tabela 20 - Níveis do índice de capacidade para o trabalho por atividade física

Dados	Categoria	Moderada		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Atividade Física	Sim	6	40,00	20	62,50	18	78,26	44	62,86
	Não	9	60,00	12	37,50	5	21,74	26	37,14
	Total	15	100,00	32	100,00	23	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao relacionar a capacidade para o trabalho com a frequência de atividade física praticada pelos sujeitos, observa-se que nenhum respondente que informou manter uma frequência de atividade física de 5 (cinco) vezes por semana, apresentou capacidade moderada para o trabalho. Não obstante, dentre a capacidade moderada para o trabalho observa-se que 60% é composta por pessoas que não praticam nenhum tipo de atividade física.

Tabela 21 - Níveis de Índice de Capacidade para o Trabalho por atividade física

Dados	Categoria	Moderada		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Frequência	1	1	6,67	2	6,25	1	4,35	4	5,71
	2	1	6,67	5	15,63	7	30,43	13	18,57
	3	3	20,00	5	15,63	4	17,39	12	17,14
	4	1	6,67	1	3,13	3	13,04	5	7,14
	5	0	0,00	7	21,88	4	17,39	11	15,71
	Não se aplica	9	60,00	12	37,50	4	17,39	25	35,71
Total		15	100,00	32	100,00	23	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Após a análise descritiva e comparativa entre a capacidade para o trabalho e o perfil dos docentes, parte-se para a análise das dimensões do índice de capacidade para o trabalho, seja em relação a capacidade para o trabalho ou em comparação entre os docentes de rede pública e privada.

Na dimensão 1 – Capacidade para o trabalho atual (CTA), foi solicitado aos respondentes no item 1 (um) que mensurassem, em uma escala de zero a dez pontos, sua capacidade de trabalho atual (Tabela 22). Apurou-se que 78,57% dos docentes classificaram sua capacidade para o trabalho entre 8 (oito) – 10 (dez) pontos, confirmando a média apresentada na Tabela 15.

Tabela 22 - Pontuação da capacidade para o trabalho atual comparada com a melhor de toda a vida dentre o universo da amostra.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICT para o trabalho geral				1,43		5,71	14,29	25,71	21,43	31,43

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Todavia, quando comparado dentro do universo de cada amostra – IES pública e privada – apurou-se que 43,90% dos docentes da rede privada (Tabela 24) pontuaram em 10 (dez) sua capacidade para o trabalho atual, já entre os docentes da IES pública (Tabela 23) apenas 13,79% estimaram sua capacidade na mesma classificação. Sinaliza-se que a média para essa dimensão apresentada na Tabela 14 (medidas de posição e dispersão da IES pública) apontou que entre os docentes dessa rede a média foi abaixo de 8 (oito) pontos para a dimensão CAT.

Tabela 23 - Pontuação da capacidade para o trabalho atual comparada com a melhor de toda a vida dentre os docentes da IES Pública.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICT para o trabalho (Pública)				3,43		10,34	27,59	27,59	17,24	13,79

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Tabela 24 - Pontuação da capacidade para o trabalho atual comparada com a melhor de toda a vida dentre os docentes da IES Privada.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ICT para o trabalho (Privada)						2,44	4,88	24,39	24,39	43,90

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na dimensão 2 – Capacidade para o trabalho em relação às exigências para o trabalho (CET) –, buscou aferir a capacidade para o trabalho em relação às suas exigências, solicitando aos respondentes que assinalassem entre alternativas como: muito boa (5 pontos), boa (4 pontos), moderada (3 pontos), baixa (2 pontos) e muito baixa (1 ponto), suas capacidades físicas e mentais para o trabalho, através dos itens 2). Como você classificaria sua capacidade atual para o trabalho em relação às exigências físicas?, e 3) Como você classificaria sua capacidade atual para o trabalho em relação às exigências mentais?, compostos na dimensão 2.

Pondera-se, com base nas recomendações dadas no ICT, que o trabalho docente está categorizado como “trabalho mental”. Para estabelecer um escore dessa dimensão, a pontuação dada pelos respondentes no âmbito da exigência mental foi multiplicada por 1,5, enquanto as exigências físicas foram multiplicadas por 0,5. A maior pontuação de alcance para tal dimensão é de 10 pontos.

Entre os docentes que compuseram a amostra deste estudo (Tabela 25), 50% dos respondentes atribuíram um escore 8 (oito) para a dimensão 2 (dois) e 24,29% estão com um escore abaixo de 7 (sete) pontos. Ressalva-se que média apresentada nas Tabelas 14 e 15 apontaram uma tendência de 7,41 para os docentes da IES pública e 7,51 para os docentes da IES privada.

Tabela 25 - Capacidade para o trabalho em relação às exigências do trabalho.

Score das exigências do trabalho	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5	5,5	6	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5	10
			1,43						1,43		8,57	12,86		21,43	50,00		1,43		2,86

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Com o intuito de analisar individualmente a dimensão 2, os docentes foram agrupados pelo seu *score* obtido em cada item para as exigências físicas: muito boa (2,5 pontos), boa (2 pontos), moderada (1,5 pontos), baixa (1 ponto) e muito baixa (0,5 ponto) e para as exigências mentais: muito boa (7,5 pontos), boa (6 pontos), moderada (4,5 pontos), baixa (3 pontos) e muito baixa (2,5 pontos).

Acerca da capacidade para o trabalho atual em relação às suas exigências físicas, pode-se inferir uma tendência de singularidade entre os docentes da rede pública e privada (Tabela 26). De modo geral, 31,42% dos respondentes encontram-se com moderada capacidade para o trabalho, 57,14% estão com boa capacidade para o trabalho e o percentual de muito boa capacidade para o trabalho (2,85%) é menor em relação a capacidade muito baixa para o trabalho (8,57%)

Tabela 26 - Capacidade para o trabalho atual em relação suas exigências físicas.

CET	Público		Privado		Total	
	Número de professores	%	Número de professores	%	Número de professores	%
Muito baixa	2	6,89	4	9,75	6	8,57
Baixa	0	0	0	0	0	0
Moderada	9	31,03	13	31,70	22	31,42
Boa	16	55,17	24	58,53	40	57,14
Muito boa	2	6,89	0	0	2	2,85
Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Em relação as exigências mentais (Tabela 27), apurou-se que 77,14% dos respondentes encontram-se com uma boa capacidade mental para o trabalho. Dentre os docentes da IES privada, 24,13% estão com moderada capacidade para o trabalho, sendo esse percentual maior do que o percentual geral da capacidade moderada para o trabalho (17,14%).

Tabela 27 - Capacidade para o trabalho atual em relação a suas exigências mentais.

CET	Público		Privado		Total	
	Número de professores	%	Número de professores	%	Número de professores	%
Muito baixa	1	3,44	0	0	1	1,42
Baixa	0	0,00	0	0	0	0
Moderada	7	24,13	5	12,19	12	17,14
Boa	18	62,06	36	77,14	54	77,14
Muito boa	3	10,34	0	0	3	4,28
Total	29	100,00	41	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na dimensão 3 – *Score* de Doenças Diagnosticadas (SDD) –, os respondentes foram agrupados pelo número de doenças que informaram no item 4): Quais lesões por acidente ou doenças citadas abaixo você possui atualmente, em sua opinião ou por diagnóstico médico? Entretanto, foram contabilizadas para essa dimensão apenas as doenças informadas como diagnosticadas por médico, seguindo as recomendações do ICT (Tabela 28).

Apurou-se que todos os respondentes que informaram possuir, com base em diagnóstico médico, mais de cinco doenças estão inseridos na capacidade moderada para o trabalho, confirmando a relação descrita no referencial deste estudo entre doenças e capacidade para o trabalho. Observou-se também, que a maioria dos respondentes (40%) informou não ter nenhuma doença diagnosticada.

Tabela 28 Níveis de índice de capacidade para o trabalho por incidência de doenças

Dados	Categoria	Moderada		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	5	10	66,67	0	0,00	0	0,00	10	14,29
	4	2	13,33	2	6,25	0	0,00	4	5,71
	3	1	6,67	2	6,25	0	0,00	3	4,29
SDD	2	1	6,67	7	21,88	3	13,04	11	15,71
	1	1	6,67	7	21,88	6	26,09	14	20,00
	0	0	0,00	14	43,75	14	60,87	28	40,00
	Total	15	100,00	32	100,00	23	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na dimensão 4 – Perda Estimada para o Trabalho (PET) – item 5): Sua lesão ou doença é um impedimento para o seu trabalho atual? Contemplaram-se as seguintes possibilidades de resposta: a) Não há impedimento/ Eu não tenho doenças; b) Eu sou capaz de fazer meu trabalho, mas ele causa alguns sintomas; c) Algumas vezes, preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho; d) Frequentemente, preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho; e) por causa de minha doença, eu me sinto capaz de trabalhar apenas em tempo parcial; e f) Em na minha opinião, estou totalmente incapacitado para trabalhar. A pontuação atribuída para cada resposta foi respectivamente, a – 6 pontos, b – 5 pontos, c – 4 pontos, d – 3 pontos, e – 2 pontos e f – 1 ponto (Tabela 29).

Apurou-se que nenhum dos respondentes afirmou estar totalmente incapacitado para o trabalho e a maioria (61,40%) declarou não possuir doenças e não haver impedimento para a realização de suas atividades laborais. Contudo, 15,71% da amostra geral deste estudo afirmaram que algumas vezes precisam diminuir o ritmo de trabalho ou mudar seus métodos de trabalho. Ao analisar entre os docentes apurou-se que, 31,03% dos vinculados à da rede pública afirmaram que se encontram nessa situação, em comparação a 4,87% dos docentes da rede privada. Infere-se que há uma maior perda estimada para o trabalho entre os docentes da rede pública.

Tabela 29 - Perda estimada para o trabalho por causa de doenças.

Dado	Categoria	Público				Privado	
		N. de professores	%	N. professores	%	N. professores	%
	Não há impedimento/ não tenho doenças	43	61,4	15	51,72	28	68,29

	Eu sou capaz de fazer meu trabalho, mas ele causa alguns sintomas	10	14,28	4	13,79	6	14,63
PET	Algumas vezes preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho	11	15,71	9	31,03	2	4,87
	Frequentemente preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho	4	5,71	0	0	4	9,75
	Por causa de minha doença, eu me sinto capaz de trabalhar apenas em tempo parcial	2	2,85	1	3,44	1	2,43
	Na minha opinião, estou totalmente incapacitado para trabalhar	0	0	0	0	0	0
	Total	70	100	29	100	41	100

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na dimensão 5 – Faltas ao trabalho por causa de doenças (FTD) –, solicitou-se aos sujeitos que apontassem no item 6) Quantos dias inteiros esteve fora do trabalho por causa de problemas de saúde, consulta médica ou para fazer exames durante os últimos 12 (doze) meses? As opções de respostas foram: a) nenhum dia; b) até 9 dias; c) de 10 a 24 dias; d) de 25 a 99 dias; e e) 100 a 365 dias. Para fins de computar no escore geral do ICT, a cada resposta era atribuída uma pontuação, a saber: a) 5 pontos; b) 4 pontos; c) 3 pontos; d) 2 pontos; e e) 1 ponto.

Ausentaram-se do trabalho por até nove dias, no último ano, por problemas de saúde (não especificado), consulta médica ou para fazer exame por até nove dias, 75,71% dos docentes investigados; 12,85% tiveram licenças entre 10 a 24 dias; e 11,49% por 25 a 99 dias. Aponta-se uma maior incidência de afastamento no trabalho por causa de doenças (Tabela 30) – entre 10 a 99 dias – entre os docentes da IES pública (51,71) comparado aos docentes da IES privada (4,87)

Tabela 30 - Faltas ao trabalho por causa de doenças (FTD)

FTD	Público		Privado		Total	
	Número de professores	%	Número de professores	%	Número de professores	%
0 a 9 dias	14	48,27	39	95,12	53	75,71

10 a 24 dias	7	24,13	2	4,87	9	12,85
25 a 99 dias	8	27,58	0	0,00	8	11,42
100 a 365 dias	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	29	100	41	100	70	100

Fontes: Dados da pesquisa (2018).

Na dimensão 6 – Prognóstico do Próprio Trabalhador para desempenhar suas funções nos próximos 2 anos (PPT) –, os respondentes foram interpelados a responder no item 7): Considerando sua capacidade para o trabalho e sua saúde, você acha que será capaz de, daqui a 2 (dois) anos, fazer seu trabalho atual? As variáveis de respostas foram: a) é improvável; b) não estou muito certo; e c) bastante provável. Respectivamente, cada resposta era validada com 1, 4 e 7 pontos.

A Tabela 31 mostra que 48,9% dos docentes responderam que bastante provavelmente serão capazes de fazer seu trabalho atual daqui a dois anos; 32,1% não estão muito certos; e 19% acreditam ser improvável.

Tabela 31 - Prognóstico do Próprio Trabalhador para desempenhar suas funções nos próximos 2 anos (PPT)

PPT	Público		Privado		Total	
	Número de professores	%	Número de professores	%	Número de professores	%
É improvável	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Não estou muito certo	3	10,34	1	2,43	4	5,71
Bastante provável	26	89,65	40	97,56	66	94,28
Total	29	100	41	100	70	100

Em contraponto, ao serem questionados: Você se sente seguro das suas capacidades físicas e mentais para o trabalho em face das novas demandas de políticas previdenciárias? Aponta-se que 75,87% dos docentes da rede pública não se sentem seguros em face das possíveis reformas previdenciárias em comparação a 21,96% dos docentes da IES privada. Em geral 44,49% da amostra, se mostrou insegura com relação suas capacidades físicas e mentais para exercerem a função docente em caso de mudanças previdenciárias.

Tabela 32 - capacidades físicas e mentais para o trabalho em face das novas demandas de políticas previdenciárias

	Público		Privado		Total	
	Número de professores	Percentual	Número de professores	Percentual	Número de professores	Percentual
Sim	7	24,13	32	78,04	39	55,71
Não	22	75,87	9	21,96	31	44,49
Total	29	100	41	100	70	100

A dimensão 7 – Condição dos Recursos Mentais para o Trabalho (CRT) – subdivide-se nos itens: 8) Recentemente, você tem conseguido apreciar suas atividades diárias?, item 9) Recentemente, você tem se sentido ativa e alerta?, e item 10) Recentemente, você tem se sentido cheio de esperança para o futuro? Para cada item, era possível responder: a) sempre; b) quase sempre; c) às vezes; d) raramente; e e) nunca. Para cada resposta, era atribuída uma pontuação, a) 4 pontos; b) 3 pontos; c) 2 pontos; d) 1 ponto; e e) 0 pontos.

Aponta-se no item 8, 9 e 10 (Tabela) que 45,72% da amostra tem apreciado quase sempre suas tarefas diárias, contudo 31,03% dos respondentes da IES pública aferiram que apenas às vezes apreciam suas atividades. Entre os docentes, 48,85% tem se sentido quase sempre ativo e alerta, mas 31,03% dos respondentes da IES pública às vezes se sentem dessa forma. Ao serem indagados sobre a esperança com o futuro, 37,42% dos respondentes apontaram que às vezes se sentem esperançosos e 27,58% dos docentes da IES pública raramente sentem esperança para o futuro.

Tabela 33 - Condição dos Recursos Mentais para o Trabalho (CRT)

Dados	Categoria	Pública		Privada		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
Recentemente, você tem conseguido apreciar suas atividades diárias?,	Sempre	4	13,79	13	31,70	17	24,28
	Quase sempre	13	44,82	19	46,34	32	45,72
	Às vezes	9	31,03	5	12,19	14	20,00
	Raramente	3	10,34	3	7,31	6	8,58
	Nunca	0	0	1	2,43	1	1,42
	Total	29	100	41	100	70	100
Recentemente, você tem se sentido ativa e alerta?,	Sempre	8	27,59	18	43,90	26	37,14
	Quase sempre	11	37,94	19	46,34	30	42,85
	Às vezes	9	31,03	4	9,76	13	18,57
	Raramente	1	3,44	0	0	1	1,42
	Nunca	0	0	0	0	0	0
	Total	29		41		70	100
Recentemente, você tem se sentido cheio de esperança para o futuro?	Continuamente	6	20,68	12	29,26	18	25,71
	Quase sempre	4	13,79	12	29,26	16	22,85
	Às vezes	11	37,93	15	36,58	26	37,42
	Raramente	8	27,58	2	4,87	10	14,28
	Nunca	0	0	0	0	0	0
	Total	29	100	41		70	100

Após a aferição da pontuação dos dez itens que compuseram as sete dimensões do índice de capacidade para o trabalho, foi possível mensurar o *escore* individual e o geral dos respondentes deste estudo, categorizá-los dentro dos níveis de capacidade para o trabalho e

comparar a capacidade para o trabalho entre os docentes da rede pública e privada (Tabela). Ressalva-se que, conforme mencionado anteriormente, não foram encontrados neste estudo sujeitos com baixa capacidade para o trabalho.

Sinaliza-se que 41,38% dos docentes da IES pública encontram-se com uma moderada capacidade para o trabalho, contra 7,32% dos docentes da rede privada, permitindo inferir uma maior necessidade de melhorar a capacidade para o trabalho na IES pública.

Dos docentes da IES privada 10% estão com boa capacidade para o trabalho. Salienta-se que 36,59% dos respondentes da amostra total estão com ótima capacidade para o trabalho.

Tabela 34 - Níveis de análise do Índice de Capacidade para o Trabalho (comparativo entre IES)

ICT	Número de professores	Público		Privado	
		Percentual		Número de professores	Percentual
Moderada	12	41,38		3	7,32
Boa	9	31,03		23	56,10
Ótima	8	27,59		15	36,59
Total	29	100,00		41	100,00

Fonte: Dados da Pesquisa

Ao analisar o índice de capacidade para o trabalho entre os docentes, por tipo de IES (Tabela), sinaliza-se que os docentes vinculados a rede pública compõem 80% do total dos respondentes com capacidade moderada para o trabalho e que os docentes da rede privada são a maioria entre os docentes com boa e ótima capacidade para o trabalho, respectivamente, 71,88% e 65,22% dos respondentes.

Tabela 35 - Níveis de análise do Índice de Capacidade para o Trabalho em IES Públicas e Privadas

Dados	Categoria	Moderada		Boa		Ótima		Total	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
IES	Pública	12	80,00	9	28,13	8	34,78	29	41,43
	Privada	3	20,00	23	71,88	15	65,22	41	58,57
	Total	15	100,00	32	100,00	23	100,00	70	100,00

Fonte: Dados da Pesquisa

6.3 Relação entre capacidade para o trabalho e os fatores intervenientes

Afim de conhecer a possível relações entre o constructo capacidade para o trabalho e os fatores internos e externos relacionados, como: envelhecimento funcional, estilo de vida, doenças e trabalho, neste estudo foi realizado testes de comparação, ou testes de hipóteses, para analisar a possível relação entre o índice de capacidade para o trabalho e suas dimensões em relação ao envelhecimento e idade, doenças e entre os respondentes que compuseram essa amostra, docentes de IES pública e privada.

Para tal, o primeiro passo foi a realização de testes para verificar se os dados coletados provinham de uma população com distribuição normal (ou gaussiana), fato que não foi confirmado no teste Kolmogorov-Smirnov. Como os dados provinham de natureza não paramétrica definiu-se o teste de comparação Mann-Whitney (duas categorias) para as fases subsequentes. Assim sendo, o tratamento pautou-se em estatística descritiva uni (medidas de posição e dispersão, como médias, medianas, percentis e desvio-padrão).

Primeiramente, para maior compreensão da relação entre envelhecimento e capacidade para o trabalho, comparou-se a capacidade para o trabalho e suas dimensões entre os docentes de até 45 anos com os docentes com mais de 45 anos nas IES públicas e privadas (Tabela 36), não foi apontando diferença significativa no ICT entre eles. Contudo entre os docentes da IES privada (Tabela 37), a dimensão 7 – Condição dos Recursos Mentais para o Trabalho (CRT) – apresentou uma diferença estatisticamente significativa. Percebe-se nesse estudo que os respondentes de até 45 anos estão com a condição de recursos mentais inferiores aos respondentes com mais de 45 anos.

Tabela 36 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT, em professores de instituição Pública, por faixa de idade.

Dimensões	Até 45 anos		46 anos ou mais		Resultado do teste	
	Média	Mediana	Média	Mediana	P-valor	Conclusão
CAT	8,0000	8,0000	7,1667	7,0000	0,115	Não há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,4565	8,0000	7,2500	7,5000	0,365	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	4,6087	5,0000	2,6667	1,0000	0,077	Não há diferença estatisticamente significativa
PET	5,1739	6,0000	5,0000	5,0000	0,595	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,2609	5,0000	4,0000	4,0000	0,484	Não há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,6087	7,0000	7,0000	7,0000	0,359	Não há diferença estatisticamente significativa

CRT	2,8696	3,0000	2,6667	3,0000	0,687	Não há diferença estatisticamente significativa
ICT	38,9783	41,0000	35,7500	35,2500	0,186	Não há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na tabela 37, foram realizados testes de comparação por dimensão e score geral do ICT, em professores de instituição privada, por faixa de idade. Observa-se que na dimensão da condição dos recursos mentais para o trabalho apresentou-se uma diferença significativa entre os docentes de até 45 anos em comparação com os docentes que estão acima dos 45 anos.

Tabela 37 - Testes de comparação por dimensão e score geral do ICT, em professores de instituição privada, por faixa de idade.

Itens IES- Privada	Até 45 anos		46 anos ou mais		P- valor	Resultado do teste Conclusão
	Média	Mediana	Média	Mediana		
CAT	8,9643	9,0000	9,1538	10,0000	0,562	Não há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,5000	8,0000	7,5385	8,0000	0,988	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	5,1071	5,0000	5,5385	5,0000	0,596	Não há diferença estatisticamente significativa
PET	5,2857	6,0000	5,5385	6,0000	0,444	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,7500	5,0000	5,0000	5,0000	0,226	Não há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,8929	7,0000	7,0000	7,0000	0,496	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	3,1071	3,0000	3,8462	4,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
ICT	41,6071	43,0000	43,6154	44,0000	0,094	Não há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Ao comparar a capacidade para o trabalho entre os docentes de até 45 anos (Tabela 38), oriundos de IES pública com os oriundos de IES privada não foi observado diferenças significativas entre eles, salvo na dimensão 5 – Faltas ao trabalho por causa de doenças (FTD).

Tabela 38 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT, em professores de até 45 anos ou mais, por tipo de instituição.

Itens Até 45 anos	Pública		Privada		P- valor	Resultado do teste Conclusão
	Média	Mediana	Média	Mediana		
CAT	8,0000	8,0000	8,9643	9,0000	0,014	Não há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,4565	8,0000	7,5000	8,0000	0,631	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	4,6087	5,0000	5,1071	5,0000	0,587	Não há diferença estatisticamente significativa
PET	5,1739	6,0000	5,2857	6,0000	0,575	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,2609	5,0000	4,7500	5,0000	0,004	Há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,6087	7,0000	6,8929	7,0000	0,215	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	2,8696	3,0000	3,1071	3,0000	0,259	Não há diferença estatisticamente significativa
ICT	38,9783	41,0000	41,6071	43,0000	0,388	Não há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Todavia, ao comparar os docentes maiores de 45 anos de IES pública e privada, aponta-se uma diferença estatisticamente significativa entre eles, no ICT e nas dimensões: 1- Capacidade atual para o trabalho (CAT), 3 – Score de doenças diagnosticadas (SDD), 5 – Faltas no trabalho por doenças (FTD) e 7 – Condição de recursos mentais para o trabalho.

Tabela 39 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT, em professores acima de 45 anos ou mais, por tipo de instituição.

Dimensões 46 anos ou mais	Pública		Privada		P-valor	Resultado do teste
	Média	Mediana	Média	Mediana		Conclusão
CAT	7,1667	7,0000	9,1538	10,0000	0,003	Há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,2500	7,5000	7,5385	8,0000	0,371	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	2,6667	1,0000	5,5385	5,0000	0,033	Há diferença estatisticamente significativa
PET	5,0000	5,0000	5,5385	6,0000	0,127	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,0000	4,0000	5,0000	5,0000	0,001	Há diferença estatisticamente significativa
PPT	7,0000	7,0000	7,0000	7,0000	1,000	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	2,6667	3,0000	3,8462	4,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
ICT	35,7500	35,2500	43,6154	44,0000	0,001	Há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Ao verificar se há relação entre as dimensões e o ICT com ativos fisicamente e sedentários (Tabela 40), aponta-se que não há diferença significativa. Contudo, na dimensão 5 – Falta ao trabalho por doenças (FTD) verifica-se uma diferença significativa entre os ativos e os sedentários.

Tabela 40 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por ativos fisicamente e sedentários.

Itens Atividade física	Ativo		Sedentário		P-valor	Resultado do teste
	Média	Mediana	Média	Mediana		Conclusão
CAT	8,8500	10,0000	8,4000	8,0000	0,057	Não há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,8750	8,0000	7,3100	7,7500	0,083	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	5,1000	5,0000	4,7000	5,0000	0,670	Não há diferença estatisticamente significativa
PET	5,3500	6,0000	5,2400	6,0000	0,456	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,7500	5,0000	4,5000	5,0000	0,021	Há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,8500	7,0000	6,8200	7,0000	0,872	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	3,3500	3,0000	3,0400	3,0000	0,133	Não há diferença estatisticamente significativa
ICT	42,1250	43,0000	40,0100	42,0000	,188	Não há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Na tabela 41, aponta-se que a incidência de doenças não apresenta diferença significativa com ICT. Contudo na dimensão score de doenças diagnosticadas observa-se uma diferença estatisticamente significativa entre os que não possuem e possuem doenças.

Tabela 41 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por incidência de doenças

Itens Doença	Nenhuma doença		Doenças		P-valor	Resultado do teste Conclusão
	Média	Mediana	Média	Mediana		
CAT	8,3421	8,0000	8,7500	9,0000	0,195	Não há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,4342	8,0000	7,5156	8,0000	0,594	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	5,4211	7,0000	4,0938	4,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
PET	5,1842	6,0000	5,3750	6,0000	0,298	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,3947	5,0000	4,7813	5,0000	0,068	Não há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,9211	7,0000	6,7188	7,0000	0,229	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	3,1316	3,0000	3,1250	3,0000	0,865	Não há diferença estatisticamente significativa
ICT	40,8289	43,0000	40,3594	41,7500	0,267	Não há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Aponta-se dentre docentes com peso normal e os sobrepeso ou obeso (Tabela 42) apresentam diferença significativa no ICT e em 5 das dimensões que o compõem, a saber: dimensão 2 – Capacidade para o trabalho em relação as exigências do mesmo (CTE), dimensão 3 – Score de doenças diagnosticadas (SDD), dimensão 4 – Perda estimada para o trabalho (PET), 5 – Falta ao trabalho por doenças (FTD) e 7 - Condição dos recursos mentais para o trabalho (CRT).

Segundo Gomes (2207) tanto o sobrepeso como a obesidade são considerados graves problemas de saúde pública, face à probabilidade do desenvolvimento de efeitos adversos à saúde, como patologias metabólicas e cardiovasculares, distúrbios do aparelho locomotor, alguns tipos de câncer, acometimentos respiratórios e dermatológicos. Todo este elenco de problemas tem contribuído para o atual cenário de morbimortalidade na população e consequente aumento dos gastos assistenciais em saúde.

Tabela 42 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT índice de massa corporal

Itens IMC	Normal		Obeso / sobrepeso		P-valor	Resultado do teste Conclusão
	Média	Mediana	Média	Mediana		
CAT	8,9130	9,0000	8,3404	8,0000	,071	Não há diferença estatisticamente significativa

CTE	7,8478	8,0000	7,2872	7,5000	,006	Há diferença estatisticamente significativa
SDD	5,6522	7,0000	4,4043	5,0000	,022	Há diferença estatisticamente significativa
PET	5,6522	6,0000	5,0851	6,0000	,033	Há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,7391	5,0000	4,4894	5,0000	,030	Há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,7391	7,0000	6,8723	7,0000	,455	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	3,3913	4,0000	3,0000	3,0000	,040	Há diferença estatisticamente significativa
ICT	42,9348	44,0000	39,4787	41,5000	,002	Há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Dentre os docentes que percebem depressão leve ou foram diagnosticados com depressão leve aponta-se uma diferença estatisticamente significativa no índice de capacidade para o trabalho e cinco dimensões e no ICT. Ressalta-se que, mesmo sendo silenciosa a depressão se coloca no 4º do ranking das doenças mais incapacitante de todo o mundo. A doença passou a ser considerada “*a doença do século*” pela OMS. Murphy, Sahakian, O’Carroll (1998), propõe que além da diminuição na capacidade de concentrar-se, a depressão provoca um viés na atenção, estreitando o foco em direção a pensamentos que estejam relacionados com ela.

Tabela 43 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por incidência de depressão leve

Itens	Não percebe/não diagnosticado		Ou percebe ou foi diagnosticado		P-valor	Resultado do teste
	Média	Mediana	Média	Mediana		
Depressão						Conclusão
CAT	9,0000	9,0000	7,8621	8,0000	,000	Há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,6707	8,0000	7,1897	7,5000	,002	Há diferença estatisticamente significativa
SDD	5,1463	5,0000	4,3448	5,0000	,164	Não há diferença estatisticamente significativa
PET	5,4634	6,0000	5,0000	5,0000	,035	Há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,5610	5,0000	4,5862	5,0000	,791	Não há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,9268	7,0000	6,6897	7,0000	,163	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	3,2683	3,0000	2,9310	3,0000	,058	Não há diferença estatisticamente significativa
ICT	42,0366	44,0000	38,6034	38,5000	,001	Há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

E ao comparar o ICT entre os docentes de IES pública e privada apontou-se diferença significativa no ICT e em 3 dimensões do índice. As dimensões que apresentaram diferença

significativa foram: dimensão 1 – Capacidade atual para o trabalho (CAT), dimensão 3 – Falta ao trabalho por doença (FTD) e dimensão 7 – Condição dos recursos mentais para o trabalho (CRT).

Tabela 44 - Testes de comparação por itens e score geral do ICT por IES Pública e Privada

Itens	Público		Privado		P-valor	Resultado do teste
	Média	Mediana	Média	Mediana		
ICT						
CAT	7,8276	8,0000	9,0244	9,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
CTE	7,4138	8,0000	7,5122	8,0000	0,974	Não há diferença estatisticamente significativa
SDD	4,2069	5,0000	5,2439	5,0000	0,128	Não há diferença estatisticamente significativa
PET	5,1379	6,0000	5,3659	6,0000	0,206	Não há diferença estatisticamente significativa
FTD	4,2069	4,0000	4,8293	5,0000	0,000	Há diferença estatisticamente significativa
PPT	6,6897	7,0000	6,9268	7,0000	0,163	Não há diferença estatisticamente significativa
CRT	2,8276	3,0000	3,3415	3,0000	0,007	Há diferença estatisticamente significativa
ICT	38,3103	38,0000	42,2439	43,0000	0,023	Há diferença estatisticamente significativa

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

6.4 Apresentação e análise dos dados qualitativos

Através dos dados qualitativos desta pesquisa, buscou-se obter uma maior compreensão da percepção dos docentes acerca da sua capacidade para o trabalho e os fatores que a compõe. A amostra qualitativa foi composta por 14 respondentes do estudo, sendo 50% docentes da IES pública e 50% da IES privada.

Observa-se de acordo com a (Tabela 46) que, a maioria dos respondentes que afirmaram não perceber a relação entre idade e capacidade para o trabalho são oriundos da IES pública (66,66%). Contudo, 35, 71% associaram a atividade exercida com o aumento da capacidade mental e diminuição da capacidade física.

Tabela 45 – Relação entre idade e capacidade para o trabalho na percepção dos sujeitos.

Respostas	Entrevistados	Total
Disposição física reduzida/ mental aumentando	RB1, RA4, RA9, RB12, RA14	04
Limitação física	RB10, RB13	02
Maior exigência com a tarefa	RB7,	01
Não percebem relação	RA2, RA3, RA5, RA6, RB8, RB11	06

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Tal percepção vai de encontro os apontamentos de Tardif (2000), do qual a formação do docente do ensino superior deve ser a soma de saberes e, sobretudo uma perspectiva contínua de aprimoramento e revisão de formação. Alguns trechos dos respondentes ilustram essa afirmação:

Sim, minha disposição física tem se reduzido com o passar dos anos, minha disposição e vontade também, já minha capacidade mental penso que aumentou, com o estudo diário e o mestrado (RB1).

Sim. Geralmente, atuo na educação superior e considero que a minha idade interfere de modo positivo nesse nível de ensino. Isso porque estou mais madura, tenho mais clareza dos conteúdos que leciono e experiência sobre as questões suscitadas. No momento, contudo, estou atuando também na educação básica através de uma colaboração técnica. Neste nível de ensino, por sua vez, acredito que o fator idade interfira de forma negativa, porque já não tenho tanta paciência com a criançada e fico com preguiça de resolver questões rotineiras como a do aluno que não trouxe o livro, o lápis, a borracha (RA4).

Sim. Exigência de qualidade, diversidade, novas metodologias influenciam na capacitação física e mental (RB7).

Os respondentes foram questionados a respeito da relação entre suas capacidades física e mental para o trabalho. No constructo utilizado o trabalho docente é categorizado como trabalho mental, e nas análises descritivas 68,57% confirmaram tal categorização. Contudo, os dados qualitativos coletados evidenciam na percepção dos respondentes uma relação estreita entre as capacidades física e mental, em grande parte a sobrecarga da capacidade física impacta na mental.

Tabela 46 – Relação entre capacidade e física e mental na percepção dos sujeitos.

Respostas	Entrevistados	Total
Relação indissolúvel entre capacidade física e mental	RB1, RA2, RA3, RA4, RA5, RA6, RB7, RB8, RA9, RB10, RB11, RB12, RB13, RA14	14

Segundo Esteve (1999) à medida que o professor intensifica o seu trabalho, aumentando o investimento de tempo e energia para atender às demandas internas e externas que lhe são atribuídas, ele sofre um desgaste físico e emocional, podendo gerar insatisfação, insegurança, frustração, fadiga, insônia e doenças físicas e mentais.

Lógico, se estou doente como eu vou trabalhar? Se estou sem voz como vou falar? Se estou debilitada de qualquer enfermidade não há cabeça que aguente (RB1).

Sim. O trabalho em sala de aula exige fisicamente de mim. É desgastante (RA2).

Sim. Porque a atividade docente é muito dinâmica, você trabalha muito em pé e utiliza muito a sua voz (RA4).

Sim, já que dou a maior parte das aulas em pé e utilizo muito a voz em tom significativamente alto (RB8).

Sim. Mens sana in corpore sano (RA9)!

Sim. Porque e de sua importância minha capacidade física para desempenhar minhas atividades. Ex. Uma simples indisposição física influencia meu desempenho profissional (RB10).

Solicitado que apontassem em que momento percebem uma redução da capacidade mental para o trabalho, o acúmulo de atribuições exigidas pela docência e as condições de trabalho apresentaram-se como os fatores de maior relevância entre os docentes das IES pública e privada. Os docentes da IES pública não apontaram perda física na capacidade para o trabalho em face da função docente.

Tabela 47 – Perdas da capacidade para o trabalho na percepção dos sujeitos.

Respostas	Entrevistados	Total
Demandas da docência	RA02, RA03, RA04, RA05, RA06, RB10, RB12, RB13, RA14	09
Demandas Físicas	RB01; RB08	02
Demandas Mentais	RA03, RA05, RB07	03
Não percebe	RA09, RB11	02

Infere-se que as exigências do trabalho docente demandam mais tempo de trabalho do professor sem que, muitas vezes, haja uma valorização condizente com tal jornada, o que leva a uma intensificação do trabalho.

Quando estou doente, quando estou cansada, quando não dormi direito... (RB1)

Final do semestre e quando as salas estão superlotadas. Quando existe muito ruído externo (corredores) minha capacidade de concentração também fica comprometida (RA6).

Um pouco no fim do semestre pela alta carga de aplicação e correção de provas, mas nada muito pesado (RB11).

Os respondentes foram interpelados acerca do que consideram um estilo de vida saudável. Todos apontaram a prática da atividade física e bons hábitos alimentares como fator preditor para a saúde e condicionante para uma melhor capacidade para o trabalho.

Tabela 48 – Estilo de vida e trabalho docente na percepção dos sujeitos.

Respostas	Entrevistados	Total
Atividade Física	RB01, RA02, RA03, RA04, RA05, RA06, RB07, RB08, RA09, RB10, RB11, RB12, RB13, RA14	14
Alimentação saudável	RB08, R09A, RB10	03

A prática de atividades físicas regulares e alimentação adequada podem ser apontados como fatores para um estilo de vida saudável e contribuinte para uma melhor capacidade para o trabalho.

Percebo que quando consigo investir melhor nestes fatores relacionados à melhora na minha qualidade de vida ocorre também uma melhora na minha disposição para as atividades de sala de aula (RA02).

Sem dúvida. Porque a atividade física te revigora e uma alimentação saudável te faz sentir bem para o trabalho (RA04).

Sim. Porque seu estilo de vida influencia em todas as suas rotinas. Ex: A partir do momento que comecei a mudar meus hábitos alimentares e incluir atividades física em minha rotina, percebi que fiquei bem mais disposto, menos cansado, mais atento e notei que meu desempenho nas aulas melhoraram (RB10).

Ao serem questionados acerca de políticas públicas e organizacionais para a prevenção e manutenção da sua capacidade para o trabalho, observou-se uma percepção negativa entre os docentes, tanto por parte de ações governamentais, quanto por parte das IES do qual os docentes estão inseridos.

Tabela 49 – Políticas públicas e organizacionais para a capacidade para o trabalho na percepção dos sujeitos

Respostas	Entrevistados	Total
Não; Nenhuma; Não vejo	RB1, RA2, RA3, RA4, RB7, RA9, RB10, RB11, RB12, RB13, RA14	11
Não, não sei explicar porque não adotam, para professores não, se houver desconheço	RB1, RA4, RA5, RA6, RB7, RB10, RB12, RB13, RA14	09
Sim, falam sobre isso, parcialmente, não creio ser função do estado,	RA5, RA6, RB8, RB10	04
Algumas ações de extensão, algumas campanhas, promovem confraternizações, gestores afetivos, planos de saúde são oferecidos, exames de rotina,	RA2, RA3, RB8, R9, RB11	05

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observa-se que não há uma preocupação sistematizada através de políticas públicas e organizacionais acerca da capacidade física e mental desses sujeitos, percebido na pequena ou, até ausência da promoção de medidas e intervenções para a prevenção da saúde ou para a manutenção da capacidade para o trabalho em comparação com as exigências para a qualificação técnica do exercício da função. Em relação as políticas públicas:

Parcialmente. Sou beneficiada pelos serviços da atenção primária do sistema único de saúde, mas não percebo que existam estratégias que auxiliam especificamente, ou seja, de forma direta na prevenção e manutenção da capacidade de trabalho (RB08).

Não percebo, mas também não creio ser uma função do Estado, no meu caso (RB11).

Não! Nenhuma pelo contrário tudo é muito caro e elitizado (RA14).

Em relação as políticas organizacionais:

Não. A Prefeitura adotava. De tempos em tempos, eu fazia um curso com uma fonoaudióloga e era examinada por um otorrino. Na rede federal, as condições de trabalho e o salário são bem melhores. Mas, eu não vejo esse tipo de medida preventiva (RA04).

Não... para professores não (RB07).

Algumas. Promovem boas relações de trabalho, momentos de confraternização, gestores afetivos (RB08).

Acredito que não, pois se houver, desconheço. Apenas chego, realizo minhas atividades profissionais (leciono as aulas as quais tenho) e retorno à minha residência.

Inclusive, atualmente preciso dirigir cerca de 3 a 4 horas diárias como deslocamento entre trabalho e residência (RB12).

Com intuito de aprofundamento acerca da compreensão do trabalho docente na percepção dos sujeitos da pesquisa, questionou-se, quando você se sente desanimado para o trabalho? Por quê? Quando você se sente realizado para o trabalho? Por quê? (Tabela 51) Percebeu-se na fala dos docentes uma vinculação tanto do desanimo quanto da realização ao sucesso do discente.

Ressalva-se a maioria (63,63%) dentre os docentes que citaram como fator de desanimo a desvalorização oriundos de IES pública. Em contrapartida a maioria dos respondentes (80%) que aferiram que a burocracia profissional como um fator de desanimo para o trabalho está com os docentes da IES privada.

Tabela 50 – Fatores de desanimo para o trabalho na percepção dos sujeitos

Respostas	Entrevistados	Total
Poucas horas de sono	RB01, RA05	02
Desgaste físico	RA05, RA09, RB12	03
Saúde abalada	RB01	01
Cansaço mental	RA02, RA05, RA09, RB12	04
Desvalorização discente	RB01, RA02, RA03, RA04, RA05, RA06, RB07, RA09, RB12, RB13, RA14	11
Burocracia institucional	RA02, RA03, RA14, RB13, RA14	05
Final de semestre	RA06, RB12	02
Falta de comunicação organizacional		
Não experimentou desanimo na função	RB08, RB10, RB11	03

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Observa-se na fala dos respondentes a intima relação entre o desanimo os fatores que compõem o trabalho docente. Percebidos através dos processos burocráticos, o atendimento das obrigações legais, acumulação de exigências sobre o professor. Acredita-se que tais fatores associados à possível insatisfação no trabalho e ao desprestígio profissional, podem contribuir para o adoecimento dos sujeitos e conseqüentemente, impactar sua capacidade para o trabalho.

Quando meus alunos não me valorizam, quando a instituição não me dá suporte, quando estou cansada ... (RB01)

Quando preparo uma aula com muita dedicação e os alunos não se importam/interessam. Quando a burocracia institucional ou as questões de relação interpessoal internas barram ações importantes (RA02).

Quando sou convocada para reuniões que não são de meu interesse (RA03).

Final de semestre e momentos em que as salas de aula lotadas estão agitadas (RA06).

Quando há falta de comunicação...seja com coordenação, alunos, direção...(RB07).

Não experimentei desse sentimento ainda, porque em minha curta carreira de 5 anos lecionando, sempre estive motivado e feliz por estar fazendo o que me faz bem (RB10).

Normalmente nos finais de semestre, parece que "pilha acaba". Acredito ser o cansaço da rotina pesando mesmo (RB12).

O que me desanima são os procedimentos burocráticos de uma instituição de ensino (RB13)

Para uma maior compreensão foi solicitado os docentes que respondessem quando se sentem realizados para o trabalho e por quê? (Tabela 52). Todos os trabalhadores atrelaram sua realização com o sucesso do discente.

Tabela 51 – Fatores de realização no trabalho na percepção dos sujeitos

Respostas	Entrevistados	Total
Sucesso Discente	RB01, RA02, RA03, RA04, RA05, RA06, RB07, RB08, RA09, RB10, RB11, RB12, RB13, RA14	14
Realização da tarefa	RA03, RA06	02

Como explanado anteriormente no capítulo que tratou acerca da organização do trabalho desses profissionais, a finalidade da ação de ensinar; isto é, o objetivo, e concretizado e efetivado por meio dos processos realizados conscientemente pelo docente, considerando, sobretudo, as condições efetivas e subjetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo discente.

Quando percebo que meus alunos estão indo além, quando eles se formam, quando a instituição me valoriza, quando eu aprendo e ensino algo novo (RB01)!

Quando percebo que minha aula fez diferença na vida/formação dos alunos (RA02).

Quando concluo uma boa aula e no desenvolvimento de pesquisas (RA03).

Quando os meus alunos defendem suas monografias, têm trabalhos aceitos em congressos, são aprovados em concursos ou dão prosseguimento aos estudos em nível de pós-graduação (RA04).

Quando eu tenho tempo o suficiente para planejar, executar e avaliar determinado procedimento didático (RA05).

Quando vejo que os alunos estão interessados e participativas, mesmo quando não estão entendendo o conteúdo, mas se preocupam em entender (RA06)

Quando recebo feedback positivo de alunos e percebo resultados em sua atividade diária (RB07).

Quando os alunos demonstram que aprenderam o conteúdo e que este fez diferença na vida deles. Quando sou recompensada, tanto pela via do reconhecimento quanto da remuneração ((RB08)

Sempre. Porque é a profissão que escolhi e sou louco por ela (RB10).

Quando recebo elogios dos alunos e também quando percebo que minha aula foi bem realizada (RB11).

Quando, apesar de lecionar uma disciplina muito odiada (ou incompreendida, melhor, que é a Física), acontece o reconhecimento dos alunos em enxergar sua dedicação para que os mesmo consigam aprender (RB12).

Quando percebo que contribui na formação de um profissional que está bem posicionado no mercado, p.ex (RB13).

Quando consigo o aprendizado e sua influência nos alunos (RA14).

Por fim, em busca de uma maior apreensão acerca do sentido do trabalho docente para os sujeitos da pesquisa, questionou-os: O que é ser professor para você? Associando-se ao terceiro andar da casa da capacidade para o trabalho, onde retrata os valores, as atitudes das pessoas e fatores que as motivam na vida profissional, salientando a importância das boas experiências para fortalecer os valores e atitudes positivas em relação ao trabalho (GOUD). Pode observar estreita relação entre o sujeito com o seu trabalho.

Um estilo doce e amargo de vida (RB01)!

Me realizar a cada dia em sala de aula (RA02)!

Ser um trabalhador que estuda diariamente para planejar e lecionar de forma que os estudantes se apropriem do conhecimento e se tornem cada vez mais humanizados (RA03).

Um profissão muito nobre que prepara as novas gerações para o futuro (RA04).

Contribuir para o redimensionamento das possibilidades do outro (RB05).

Um sonho realizado, apesar das adversidades, é recompensador (RA06)

Desenvolver pessoas (RB07).

Uma forma de realização pessoal e profissional. Desde a infância sonhei ser professora e planejei minha vida acadêmica para isso. É algo que me transforma e traz esperança (RB08).

Cachaça (RA09)!

Aprender a cada dia a se reinventar e se atualizar constantemente para lidar com seus alunos de forma clara, objetiva e ainda compartilhar conhecimento para a formação de novos profissionais e seres humanos pensantes melhores (RB10).

Uma grande responsabilidade que traz uma grande satisfação (RB11).

Realização (RB12)!

Gratificante e desafiador. É um privilégio ser capaz de transformar a vida das pessoas pelo conhecimento (RB13).

Um dom, que exige fé, estudo e muita disciplina (RA14).

Nessa pesquisa verificou-se que a maior parte dos profissionais de ensino superior nas IES pesquisadas situa-se entre o nível bom a ótimo para o trabalho. Contudo, a percentagem dos que revelam um índice baixo ou moderado, sendo sua maioria entre os docentes da IES pública é também significativo.

Os docentes com mais tempo de serviço revelam uma melhor capacidade para o trabalho entre os sujeitos da IES privada, contradizendo inclusive estudos que atestam a perda da capacidade para o trabalho entre profissionais acima de 45 anos.

Os docentes da IES pública manifestam mais doenças ou lesões diagnosticadas pelo médico e possuem maior quantitativo na dimensão falta ao trabalho por causa de doenças, bem como evidenciam pior diagnóstico quanto ao futuro na profissão em comparação com os colegas da IES privada.

Os resultados deste estudo são um contributo para a importância de uma reflexão acerca da natureza do trabalho docente e das condições contextuais, ambientais e ergonómicas na qual a o trabalho docente se desenvolve, haja vista baixa percepção entre os docentes acerca de políticas públicas e ou organizacionais no que tange a manutenção, prevenção e restauração da capacidade para o trabalho.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questões novas passaram a ocupar lugar comum, por exemplo: Quem é o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças no espaço de ensino? A formação contínua é pela carreira ou pela manutenção do emprego? A docência é sua atividade principal? As organizações percebem o esforço físico no trabalho docente? As possíveis mudanças na seguridade social são motivo de preocupação?

Não obstante, as políticas públicas educacionais ainda não evidenciaram caminhos quanto aos processos da organização do trabalho na docência universitária, deixando a cargo das IES a sistematização do trabalho acadêmico, desde que seja cumprido um conjunto de obrigações legais, dispostas nos instrumentos de credenciamento, recredenciamento de IES, autorização e reconhecimento de curso. Pressupõe-se assim, que há maior flexibilidade para os docentes, com amparo na possível autonomia acadêmica do planejamento, da organização para a elaboração de suas aulas e da execução e controle concedido do manejo do trabalho em sala de aula. Contudo o que se observa é que, o professor vem intensificando o seu trabalho, aumentando o investimento de tempo e energia para atender às demandas internas e externas que lhe são atribuídas. Podendo sofrer desgaste físico e emocional, e ainda, gerar insatisfação, insegurança, frustração, fadiga, insônia e doenças físicas e mentais.

Diante da expansão do ensino superior, das reformas educacionais para atender ao mercado e das demandas do conhecimento para a tecnologia e a inovação, os professores universitários vem experimentando uma maior exigência em seu trabalho. A ressignificação do trabalho docente passou a ser elemento relevante para o atendimento das exigências propostas pela sociedade, pelas políticas públicas e pelo mercado educacional. O exercício da docência nas IES vem se transformando rapidamente nos últimos anos: são outras metodologias de ensino; outros tipos de alunos em sala de aula; inseridos em organizações que se remodelam para se manterem no mercado privado ou para se manterem no ranking das melhores públicas do País. Assim a definição do significado do trabalho docente, não é mais “só da aula”. Evidencia-se, nesse sentido uma constante reconstrução da identidade profissional desses trabalhadores.

Depreende-se que o professor vem assumido nesse contexto uma sobrecarga de responsabilidades que requerem dele uma busca constante por formação continuada e de requalificação profissional e ainda, aprender e reaprender novas formas de ensinar, de avaliar, de planejar e de administrar a educação. Infere-se que essas exigências demandam mais tempo

de trabalho do professor sem que, muitas vezes, haja uma valorização condizente com tal jornada, o que leva a uma intensificação do trabalho.

Espera-se do professor, que obtenha titulações em graus de mestrado e doutorado, projetos de pesquisa e extensão, atualização profissional e constante desenvolvimento de competências, conhecimentos e habilidades profissionais práticas, técnico-científicas, políticas e pedagógicas para o exercício eficaz de sua função. Sabe-se, no entanto, que o trabalho do professor envolve diferentes aspectos práticos, que perpassam do planejamento, através da seleção de conteúdos, organização de programas das disciplinas, escolha de metodologias adequadas para o ensino, ao acompanhamento da aprendizagem do aluno, gestão da turma, entendimento das políticas educacionais, e a interação diária com diferentes atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, sejam eles: coordenadores, diretores, funcionários administrativos, alunos, pais, colegas, entre outros.

Tendo em face as dimensões da capacidade para o trabalho que do qual se desdobra em fatores intervenientes ao exercício da atividade docente, somado às questões pontuais como a possível reforma da previdência, tornou-se relevante a preocupação com a prevenção, a manutenção e apoio a capacidade para o trabalho desses profissionais. Uma vez que, por ser elástica, a capacidade para o trabalho possa vir a sofrer perdas ao longo da carreira.

A mensuração da capacidade para o trabalho entre os docentes de instituições públicas e privadas de ensino superior e identificar os fatores relacionados à capacidade para o trabalho entre os docentes de ensino superior em instituições tanto públicas quanto privada. E comparou-se as dimensões e a capacidade para o trabalho entre docentes de ensino superior em instituições públicas e privadas.

Após as análises dos dados pode-se verificar que há uma significativa diferença entre os profissionais desse segmento da educação. Todavia não se pode afirmar quais são os fatores causais que determinam a predominância da capacidade moderada para o trabalho entre os docentes da rede pública e uma boa capacidade para o trabalho entre os docentes da rede privada. Ressalva-se que a capacidade para o trabalho moderada prevê um esforço organizacional para incentivar os trabalhadores a promover sua capacidade. Assim como os profissionais com boa capacidade para o trabalho, devem ser apoiados, e monitoradas para um estilo de vida saudável, afim de que não deterioram sua capacidade.

Com base na interpretação da mensuração realizada pelo índice de capacidade para o trabalho, é possível quantificar se há perdas para trabalho. Esta pode ser uma forma efetiva de sinalizar aos gestores sobre a necessidade de promover medidas práticas e de acompanhamento

para atenção à saúde do trabalhador. Orientar medidas de recuperação, manutenção e preservação da capacidade para o trabalho, proporciona ao trabalhador um envelhecimento cronológico e funcional saudável e capaz de proporcionar longevidade ocupacional aos docentes.

Outros estudos são necessários para investigar os mecanismos e as estratégias desenvolvidas pelos docentes para a manutenção da capacidade de trabalho, pois se observou que trabalhadores preservaram ótima capacidade para o trabalho, independentes do envelhecimento funcional e em comparação a docentes com idades abaixo de 45 anos. Importante enfatizar que a capacidade para o trabalho se relaciona com a condição de saúde e com a peculiaridade da atividade de cada trabalhador.

Conclui-se que pesquisas entre os profissionais da educação são relevantes, não apenas por possibilitarem a possibilidade de desenvolvimento de uma saúde profissional para esses trabalhadores, que tendem a melhorar com a experiência temporal dedicada a função. Porém, salienta-se que em grande parte das IES podem ser vistos com baixa vinculação organizacional. E ainda, porque podem funcionar como um indicativo das lacunas que precisam ser preenchidas, contribuindo, assim, para a disseminação, a qualidade e progresso do conhecimento produzido nas academias.

A partir deste estudo, pode-se inferir-se a possibilidade de adequação de programas tanto de saúde ocupacional voltados para os docentes universitários, quanto de desenvolvimento de habilidades sociais, que promovam uma maior qualidade nas interações dos profissionais com as mudanças da carreira docente, possibilitando que estes estejam aptos a exercerem seu papel fundamental, que é formar, para além da apreensão de conteúdos e comprovação destes, sujeitos aptos a exercerem seus deveres e direitos em qualquer nível de ensino.

Espera-se ao concluir este estudo que a inquietação inicial: como os docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas percebem sua capacidade para o trabalho atualmente e em futuro próximo em face dos fatores internos e externos a sua profissão tenha sido esclarecida, uma vez que, a capacidade para o trabalho entre docentes do ensino superior de instituições públicas e privadas apresentaram-se com significativa diferença entre as dimensões do constructo da capacidade para o trabalho, mas ao clarificar com os dados qualitativos percebeu-se uma singularidade nas demandas internas e externas entre os docentes, e ainda, o mesmo sentido dado a ação de educar, a projeção, o sucesso e o desenvolvimento do discente.

8 REFERENCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

AMARAL, N.C. **Financiamento da educação superior: Estado x mercado**. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo, Boitempo, 2000.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Cad. CEDES, Campinas , v. 19, n. 44, p. 19-32, Apr. 1998

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARDIN, L.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Docência universitária: formação ou improvisação?** Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011.

BELLUSCI, S.M., FISCHER, F. M. Envelhecimento funcional e condições de trabalho em servidores forenses. *Revista de Saúde Pública*, v. 33, p.602-609, 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças relacionadas ao trabalho: Manual dos procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Vigilância em Saúde Ambiental e Saúde do Trabalhador. **Trabalhar sim! Adoecer não! : o processo de**

construção e realização da 3ª Conferência Nacional de Saúde do Trabalhador: relatório ampliado da 3ª CNST .Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRANDÃO, Silvia Regina Rocha. **A Vocação Humana:** uma abordagem antropológica e filosófica. São Paulo: Videtur, 2001.

CAMARANO, A. A; PASINATO, M. T. **Envelhecimento funcional e suas implicações para a oferta de trabalho brasileira.** Texto para discussão n. 1326. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

CARMO, H.; FERREIRA, M.M. **Metodologia da Investigação.** Guia para autoaprendizagem. Universidade Aberta. Lisboa, 1998.

CARNEIRO, Priscilla Oliveira. **Trabalho docente no ensino superior e saúde de professores:** estado do conhecimento em teses e dissertações da UFMG. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba. Uberaba, 2014.

CARVALHO, J. A. M; MOREIRA, M. M. **Envelhecimento da População e Aposentadoria por idade.** Previdência em Dados. Vol. 7 (4). pp. 27-39, 1992.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo, Paz e Terra, 1999.

CASTRO, M. H. G. Um sistema de educação para atender à economia do conhecimento. In: VELLOSO, J. P. R. **O Brasil e a economia do conhecimento.** Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

CASTRO, Maria Helena de Magalhaes. Estado e mercado na regulação da educação superior. In: brock, Colin; Schwartzman, Simon (Org.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 241-274.

CENSO. Ministério da Educação. **Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2014.** Ministério da Educação, 2014. Disponível em :< http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2014/ >.

CENSO. Ministério da Educação. **Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2015.** Ministério da Educação, 2015. Disponível em :<
http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015/ >.

CENSO. Ministério da Educação. **Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2016.** Ministério da Educação, 2016. Disponível em :<
http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2016/ >.

CENSO. Ministério da Educação. **Divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2017.** Ministério da Educação, 2017. Disponível em :<
http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2017/ >.

CHILLIDA MS. **Capacidade para o trabalho e trabalho noturno entre trabalhadores de enfermagem de um hospital universitário.** Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas. 2003.

CHIROQUE, S. Sindicato Docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; FRAGA, L. V.; **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente.** GESTRADO: UFMG, 2010.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho.** Ed. Vozes: Petrópolis, 1999.

COSTA, C. S. N.; FREITAS, E. G.; MENDONÇA, L. C. S.; ALEM, M. E. R.; COURY, H. J. C. G. Capacidade para o trabalho e qualidade de vida de trabalhadores industriais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 6, p. 1635-1642, 2012.

CUNHA, L. A. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade.** v. 24, n. 82, abr, Campinas, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELCOR, N. S., et al. Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de

ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cadernos de saúde pública**, v. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

IAS SOBRINHO, J. Quase mercado, quase educação, quase qualidade: tendências e tensões na educação superior. In: DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e a avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes**. Sorocaba, SP: v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90**. Educação Social. Campinas, SP, 2002.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago 2012.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

ESTEVE, J M. Mudanças sociais e função docente. In: NOVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2.ed. Portugal: Porto. Editora LDA,1995.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores** (D. C. Cavicchia, Trad.). Bauru: EDUSC, 1999.

FELIX, J. S., O planeta dos idosos, entrevista de Alexandre Kalache, coordenador do programa de envelhecimento e longevidade da OMS, São Paulo, **Revista Fator**, edição do Banco Fator, 2007.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer. Os Professores Universitários, sua Formação Pedagógica e suas Necessidades Formativas. In: DALBEN, Ângela et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:**

Avaliação Educacional, EaD e TIC, Educação Profissional e Tecnológica, Ensino Superior, Políticas Educacionais. **Coleção Didática e Prática de Ensino**. v. 3, p. 307-308.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp.64-89). Petrópolis: Vozes, 2002

GAZZOTTI, A., E CODO, W. Histeria: doença profissional. Em M. G. Jacques & W. Codo (Orgs.), **Saúde mental & trabalho: leituras** (pp. 342-400). Petrópolis: Vozes 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULD R, ILMARINEN J, JARVISALO J, KOSKINEN S. **Dimensions of Work Ability: Results of the Health 2000 Survey**. Waasa Graphics Oy: Vaasa 2008.

GIJILHON, Maria Virginia M., PEREIRA, Maria Eunice F.D. Algumas considerações sobre a noção de eficiência nas Políticas Públicas. In: **Revista de Políticas Públicas**. São Luís: UFMA. v. 6, n. 02, 2002.

GRIPP, Glícia S.; TESTI, Bruno Moreti. **Trajetórias acadêmicas: um estudo comparado da carreira acadêmica em Minas Gerais**. Soc. estado., Brasília , v. 27, n. 1, p. 47-61, Apr, 2012.

IBGE. **Dados populacionais 2012**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 out. 2018.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.

ILMARINE, J., TUOMI, K. Past present and future of work ability. **People Work Res Rep**, v. 65, n. 1, p. 1-25, 2004.

ILMARINEN, J. Aging and work. **Occup. Environ. Med.**, v. 58, n. 1, p.546-51, 2001.

ILMARINE, J., TUOMI, K. **Past present and future of work ability.** People Work Res Rep, v. 65, n. 1, p. 1-25, 2004.

ILMARINEN J, Gould R, JÄEVIKOSKI A, JÄRVISALO J. Diversity of work ability. In: Gould R, Ilmarinen J, Järvisalo J, Koskinen S, editors. **Dimensions of work ability: Results of the Health 2000.** Helsinki: Finnish Centre of Pensions, The Social Insurance Institution, National Public, Health Institute, Finnish Institute of Occupational Health; 2008.

KRAWCZYK, Nora Rut. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: Nora Rut Krawczyk, Maria Malta Campos, Sérgio Haddad. (Org.). **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI.** Reformas em debate. 1ed.Campinas: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. (Org). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. **Coleção Docência em Formação.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LENHARI, L. C.; QUADROS, R. Recursos humanos nas economias baseadas no conhecimento. **Revista Inteligência Empresarial**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 30-38, jul. 2002.

LINHHART, Daniele. Para uma prospectiva do trabalho. In. **A desmedida do capital.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas. v. 27, n. 94, p. 47-69, Apr. 2006 .

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005

MARINHO, T. B.; SILVA, L. B.; COSTA, L. C. A.; ALCANTARA, P. G. F.; SANTOS, R. L.

S. Reflexões Sobre a Capacidade para o Trabalho dos Professores das Escolas Municipais de João Pessoa. **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**. Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Belo Horizonte: ENEGEP, 2011.

MARQUES, Waldemar. **Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil.Avaliação** (Campinas), Sorocaba , v. 18, n. 1, p. 69-83, Mar. 2013.

MARQUEZE, E. C., MORENO, C. R. C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 75-82, jan./mar., 2009.

MARTINEZ, M. C., LATORRE, M. R. D., FISHER, F. M. Capacidade para o trabalho: revisão da literatura. **Clínica e saúde coletiva**, v. 15, n. 1, p. 1533-61, 2010.

MAUES, Olgaíses Cabral. **Reformas internacionais da educação e formação de professores**. Cad. Pesqui., São Paulo , n. 118, p. 89-118, Mar. 2003.

MENDES, R., DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista Saúde Pública**, v. 40, n. 5, p. 851-8, 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES JÚNIOR, J. A., CORDEIRO, C. M. G., LIMA, A. C. Satisfação no trabalho do professor de educação física em instituições de ensino fundamental e médio em comparação com as academias. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 11, n.4, 2012.Número 1 - Janeiro/Abril 2012.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e políticas de inclusão social. **Controversias y Concurrências Latino-americanas**, ano 3, v. 4, p. 123-140, 2011.

OLIVEIRA, S. A qualidade da qualidade: uma perspectiva em saúde do trabalhador. **Cad.**

Saúde Pública. Rio de Janeiro, v. 13, n. 4, p. 625-634, out.-dez., 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Envelhecimento ativo: uma política de saúde.** (2005)

PADULA et al. Índice de capacidade para o trabalho e capacidade funcional em trabalhadores mais velhos. *Braz J Phys Ther*, 2013.

PEC 287/16: Confirma as mudanças na Previdência Social. Disponível em: <http://www.anfip.org.br/noticia.php?id_noticia=21110>. Acesso em 11 dez. 2016.

PORTES, LA. **Estilo de Vida e Qualidade de Vida:** semelhanças e diferenças entre os conceitos. *Lifestyle J*, 2011;1(1):8-10. Link direto: <http://acta.nisled.org/index.php/LifestyleJournal/article/view/3>

PREZI, Paulo. **Mercado Educacional Brasileiro: Como estamos?.** São Paulo, SP: Hoper, 2017.

RENOSTO, A.; BIZ, P.; HENNINGTON, É. A.; PATTUSSI, M. P. Confiabilidade teste-reteste do Índice de Capacidade para o Trabalho em trabalhadores metalúrgicos do Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 217-225, 2009.

RISTOFF, D., J. GIOLO. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB:** da expansão à democratização. In: *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília. INEP, VOL. 2, 2008, p.39-50.

_____. GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação Superior Brasileira 1991-2004.** Brasília: INEP, 2006.

_____. **Universidades com mais cara de Brasil.** Rio de Janeiro: Flacso/ Brasil/GEA – Opinião n. 11, outubro de 2013.

SAMPAIO, H. *Ensino Superior no Brasil – o setor privado.* São Paulo, Hucitec, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto, Afrontamento, 2001.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Integração**. Ano XI, n. 40, jan/fev/mai. 2005.

SANTOS, A. P. Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Ouro Preto: Análise Preliminar dos ingressantes de 2008/2. In: **I Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade**. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, Mar/2009.

SANTOS, A. P., CERQUEIRA, E. A. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis – Brasil, 2009.

SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xama, 2000.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR., J.R. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Braganca Paulista:USF, 2001.

SILVA, da F. P. **Sobre regiões e desenvolvimento: o processo de desenvolvimento regional brasileiro no período 1999-2010**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

SILVA, D.M.P.P.; MARZIALE, M.H.P. Absenteísmo de Trabalhadores de Enfermagem em um Hospital Universitário. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, v. 8, n.5, pp. 44-51, 2000.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações**

sociais. São Paulo: Herder, 1965.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, F. M. et al. Metodologias de pesquisa no ensino de ciências na América Latina: como pesquisamos na década de 2000. **Ciência & Educação**, v. 19, n. 1, p. 15–33, 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT**. n.3, p.20-27, 2009.

TUOMI, K., et al. **Índice de capacidade para o trabalho**. 2 ed. São Carlos: EdUFS Car: 2005.

TUOMI, K., et al. Promotion of work ability, the quality of work and retirement. **Occup Med.**, v. 51, p. 318-24, 2001.

TUOMI, K., ILMARINEN, J., MARTIKAINEN, R., AALTO, L., KLOCKARS, M. Aging, work, lifestyle and work ability among. **Finish municipal workers** in 1981-1992. *Scan J. Work Health*, 1997, 58-65 p

TUOMI, K.; ILMARINE, J.; JAHKOLA, A.; KATAJARINNE, L.; TULKKI, A. **Índice de Capacidade para o Trabalho**. Tradução: Frida Marina Fischer (coord.), São Carlos: UFSCar, 2010.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, pp. 565-593, set./dez. 2005.

VERAS, Renato Peixoto; OLIVEIRA, Martha. Envelhecer no Brasil: a construção de um modelo de cuidado. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 23, n. 6, p. 1929-1936, June 2018 .

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VISENTINI, M. S., et al. Empresa doente, funcionário estressado: analisando a saúde organizacional como influenciadora do stress no trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, v. 12, n. 26, p. 189-220, jan/abril, 2010.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Workplace health protection and promotion in the policy and practice of social and health insurance institutions**. Copenhagen: WHO; 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO QUANTITATIVO

Olá Professor(a),

Você está convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **ATIVIDADE DOCENTE E A CAPACIDADE PARA O TRABALHO E:** Uma análise comparativa entre docentes de Instituições Públicas e Privadas do Ensino Superior, , desenvolvida no programa de mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, como parte da Dissertação de Mestrado de Ana Carolina Chaves Ferreira.

O questionário é anônimo, e o sigilo das informações assim como os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos. A duração é de aproximadamente 20 -30 minutos para ser respondido. Não existe uma resposta certa ou errada, portanto, gostaria que você expressasse, sinceramente, sua opinião e percepção acerca da sua capacidade física e mental atual para o trabalho.

Agradeço sua participação e me coloco à disposição para esclarecimentos ou dúvidas.

Ana Carolina Chaves Ferreira - Mestranda em Administração - CEPEAD/UFMG
(aferreira@adm.mest.ufmg.br)

Orientador: Professor Doutor , Victor Natanael Schwetter Silveira - CEPEAD/UFMG

Esta pesquisa tem como objetivo geral: Comparar a capacidade para o trabalho dos docentes do ensino superior públicos e privados.



CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu, _____, autorizo o registro das informações fornecidas por mim, através deste questionário, para serem utilizadas integralmente ou em partes, sem restrições de prazos ou citações, desde a presente data. Seu controle e guarda ficará em poder de Ana Carolina Chaves Ferreira, aluna da Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de realizar sua pesquisa intitulada “ A Capacidade para o Trabalho entre docentes do ensino superior noturno”. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, invalidando, por conseguinte meu consentimento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Data: ____/____/____

Assinatura do sujeito: _____

1. Qual é o seu sexo? () Feminino () Masculino

2. Ano de nascimento: _____

3. Qual é o seu Peso: _____ Altura: _____

4. Você fuma? () Sim () Não

Em caso afirmativo, quantos cigarros por dia? _____

5. Você ingere bebidas alcoólicas? () Sim () Não

6. Qual é o seu estado conjugal?

Solteiro () Casado () Vive com companheira () Separado () Divorciado ()

Viúvo ()

7. Assinale sua formação acadêmica:

() Graduado () Especialista () Mestrado () Doutorado ()

Área de formação profissional: _____

Atualmente está matriculado em algum programa stricto sensu? _____

8. Há quanto tempo você trabalha nesta empresa? _____

Trabalha há quanto tempo no período noturno? _____

Trabalhar à noite interfere de alguma forma em sua vida? Não () Sim () De que maneira? _____

Você tem intenção de deixar de trabalhar neste período? Não () Sim () Porque? _____

9. Você exerce outra atividade profissional? _____

Se sim, há quanto tempo? _____ Qual função? _____ Qual horário? _____

Você tem intenção de deixar de trabalhar neste período? () Sim () Não

Porque? _____

10. Com que idade você começou a trabalhar? _____

11. As exigências do seu trabalho são principalmente: () Mentais () Físicas () Ambas

12. Você já ficou desempregado? Não () Sim () Por quanto tempo? _____

13. Você realiza tarefas domésticas? Se sim, durante quantas horas por dia?

14. Somando todas as suas atividades ocupacionais, quanto tempo você gasta por dia para ir e voltar ao trabalho no total, incluindo os deslocamentos no horário de almoço?

15. Atividades de lazer — anotar a frequência:

D (diária), FS (final de semana), S (semanal), M (mensal)

- () Ir ao cinema () Assistir TV () Leitura de livros () Dançar
- () Leitura de jornal/ revista () Almoçar / fora de casa () Passear
- () Frequentar associação/clubes/ recreação () Reunião com amigos
- () Visitar familiar () Ouvir música () Outros _____

16. Atividade física: Não () Sim () Qual: _____

Quantas vezes por semana:

17. Tem filhos?

Se sim, quanto tempo você possui para a educação dos filhos, diariamente (cuidado com os filhos — higiene, educação, escola)?

TUOMI et al (1997b)

18. Suponha que a sua melhor capacidade para o trabalho tem um valor igual a 10 pontos.

Assinale com X um número na escala de zero a dez, quantos pontos você daria para a sua capacidade de trabalho atual?

Estou incapaz		Estou em minha melhor capacidade para o trabalho
---------------	--	--

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------

19. Como você classificaria sua capacidade atual para o trabalho em relação às exigências físicas do seu trabalho? (Por exemplo, fazer esforço físico com partes do corpo)	Muito boa	Boa	Moderada	Baixa	Muito Baixa
---	------------------	------------	-----------------	--------------	--------------------

20. Como você classificaria sua					
---------------------------------	--	--	--	--	--

capacidade atual para o trabalho em relação às exigências mentais do seu trabalho (Por exemplo, interpretar fatos, resolver problemas, decidir a melhor forma de fazer)	Muito boa	Boa	Moderada	Baixa	Muito Baixa
--	------------------	------------	-----------------	--------------	--------------------

19. Na sua opinião quais das lesões por acidentes ou doenças citadas abaixo você possui atualmente. **Marque também aquelas que foram confirmadas pelo médico.**

	Em minha Opinião	Diagnostico Médico
01. Lesão costas		
02. Lesão nos braços / mãos		
03. Lesão nas pernas / pés		
04. Lesão em outras partes do corpo. Onde? Que tipo de lesão?		
05. Doença na parte superior das costas ou região do pescoço		
06. Doença na parte inferior das costas		
07. Dor nas costas que se irradia para as pernas (ciática)		
08. Doença músculo esquelética que afeta seus membros		
09. Artrite reumática		
10. Outra doença musculo esquelética		
11. Hipertensão arterial		
12. Doença coronariana		
13. Infarto do miocárdio/ trombose		
14. Insuficiência cardíaca		
15. Outra doença cardiovascular		
16. Infecções repetidas do trato respiratório (incluindo amigdalite, sinusite, bronquite, rinite)		
17. Bronquite crônica		
18. Sinusite crônica		
19. Asma		

20. Enfisema		
21. Tuberculose pulmonar		
22. Outra doença respiratória		
23. Distúrbio emocional (depressão severa)		
24. Distúrbio emocional leve (depressão leve, tensão, ansiedade, insônia)		
25. Problema ou diminuição da audição		
26. Doença ou lesão da visão		
27. Doença neurológica (inclui-se enxaqueca)		
28. Outra doença neurológica ou dos órgãos do sentido		
Qual:		
29. Pedras ou doença vesícula biliar		
30. Doença do pâncreas ou do fígado		
31. Úlcera gástrica ou duodenal		
32. Gastrite		
33. Colite ou irritação do cólon		
34. Outra doença digestiva		
35. Infecção das vias urinarias		
36. Doença dos rins		
37. Doença dos aparelhos genitais reprodutor		
38. Outras doenças geniturinária		
39. Alergia, eczema		
40. Outra erupção		
41. Outra doença de pele		
42. Tumor benigno		
43. Tumor maligno		
44. Obesidade		
45. Diabetes		
46. Bócio ou outra doença de tireoide		
47. Outra doença metabólica ou endócrina		
48. Anemia		
49. Outra doença no sangue		

50. Defeito de nascimento		
Qual?		
51. Outro problema ou doença?		
Qual?		

20. Sua lesão ou doença é um impedimento para o seu trabalho atual?

- Não há impedimento/ Eu não tenho doenças
- Eu sou capaz de fazer meu trabalho, mas ele causa alguns sintomas
- Algumas vezes preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho
- Frequentemente preciso diminuir meu ritmo de trabalho ou mudar meus métodos de trabalho
- Por causa de minha doença, eu me sinto capaz de trabalhar apenas em tempo parcial
- Na minha opinião, estou totalmente incapacitado para trabalhar

21. Quantos dias inteiros você esteve fora do trabalho devido a um problema de saúde, consulta médica ou mesmo para exame durante os últimos doze meses? Não somente nesse local de trabalho, mas outros caso houver.

- Nenhum até 9 dias de IO a 24 dias de 25 a 99 dias de 100 a 365 dias

22. Considerando sua saúde, você acha que será capaz de, daqui a dois anos, fazer seu trabalho atual?

- improvável não estou muito certo bastante provável

23. Você se sente seguro das suas capacidades físicas e mentais para o trabalho em face das novas demandas de políticas previdenciárias? Sim Não

24. Recentemente você tem se conseguido apreciar suas atividades diárias?

- Sempre Quase sempre às vezes Raramente Nunca

25. Recentemente você tem se sentido ativo e alerta?

- Sempre Quase sempre às vezes Raramente Nunca

26. Recentemente você tem se sentido cheio de esperança para o futuro?

- Continuamente Quase sempre As vezes Raramente Nunca

Alguma observação a respeito da relação trabalho x saúde:

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO QUALITATIVO

(1) “Você percebe que sua idade interfere na sua capacidade seja física e/ou mental para o trabalho em sala de aula? Por quê?”;

(2) “No que tange a sua capacidade física, você a percebe como um fator relevante para desempenhar sua atividade profissional? Por quê?”;

(3) “Em que momento você percebe uma

(4) “Para você, um estilo de vida com bons hábitos alimentares, prática de atividade física, dentre outros hábitos saudáveis, podem ser considerados fatores que se relacionam para uma boa capacidade para o trabalho? Por quê?”

(5) “em face das demandas previdenciárias em tramitação, você sente que suas capacidades físicas e/ou mentais estão preparadas para um aumento do tempo de trabalho? Por quê?”

(6) “você percebe que há políticas públicas para a prevenção e manutenção da sua capacidade para o trabalho?”

(7) “quando você se sente desanimado para o trabalho? Por quê?”

(8) “quando você se sente desanimado para o trabalho? Por quê?”

(09) “quando você se sente realizado para o trabalho? Por quê?”

(10) “Ser professor é...”.