

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA**

SARA SHIRLEY BELO LANÇA

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS E AS MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO**

**Belo Horizonte
2017**

SARA SHIRLEY BELO LANÇA

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS E AS MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional Educação e Docência – PROMESTRE do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes.

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Brant Carneiro

Belo Horizonte

2017

L244t
T

Lança, Sara Shirley Belo, 1974-

Trabalho docente na educação superior : o uso de tecnologias digitais e as manifestações de sofrimento / Sara Shirley Belo Lança. - Belo Horizonte, 2017. 141 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Suzana dos Santos Gomes.

Coorientador: Luiz Carlos Brant Carneiro.

Bibliografia : f. 104-112.

Anexos: f. 129-141.

Apêndices: f. 113-128.

1. Educação -- Teses. 2. Professores universitários -- Teses. 3. Professores universitários-- Stress ocupacional . 4. Professores universitários -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses. 5. Professores universitários -- Motivação no trabalho -- Teses. 6. Professores universitários -- Ambiente de trabalho -- Teses. 7. Professores universitários -- Qualidade de vida no trabalho. 8. Professores universitários-- Satisfação no trabalho. 9. Prática de ensino -- Ensino superior -- Teses. 10. Tecnologia educacional -- Teses. 11. Tecnologia educacional -- Efeito de inovações tecnológicas -- Teses.
I. Título. II. Gomes, Suzana dos Santos, 1962-. III. Carneiro, Luiz Carlos Brant, 1957-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.10019

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

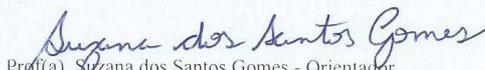
FOLHA DE APROVAÇÃO

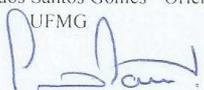
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O USO DE TECNOLOGIAS
DIGITAIS E AS MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO

SARA SHIRLEY BELO LANÇA

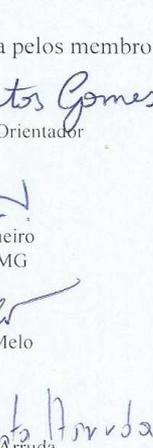
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

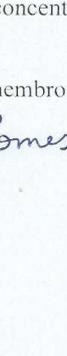
Aprovada em 30 de agosto de 2017, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Suzana dos Santos Gomes - Orientador
UFMG


Prof(a). Luiz Carlos Brant Carneiro
Escola de Enfermagem da UFMG


Prof(a). Savana Diniz Gomes Melo
UFMG


Prof(a). Durcelina Ereni Pimenta Arruda
UFMG

p/ 
Prof(a). Leonardo Zenha Cordeiro
Universidade Federal do Pará

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2017.

Dedico esta dissertação a todos os docentes que contribuíram para a realização desta pesquisa. Sem o protagonismo deles, eu não teria chegado ao final deste curso.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado filho Ludwig Miguel, pelo apoio e superação dos momentos de ausência necessários para a conclusão deste estudo.

Agradeço à minha mãe, Ilda Lança (*in memoriam*), à minha irmã, Queila Lança (*in memoriam*), e à minha cunhada, Rita Lança, pelas palavras de incentivo aos estudos, que me permitiram acreditar e concluir mais uma etapa nesta trajetória de busca pelo conhecimento.

À minha orientadora, Dra. Suzana dos Santos Gomes, que, mesmo com todas as intercorrências no processo, manteve-se ao meu lado.

Ao meu coorientador, Dr. Luiz Carlos Brant Carneiro, pelo rigor científico, pelas tantas palavras de ânimo e incentivo e pelas incansáveis horas dedicadas à orientação e construção de conhecimentos.

Às professoras Dra. Savana Diniz Melo, Dra. Durcelina Pimenta Arruda e ao professor Dr. Leonardo Zenha Cordeiro, pelas contribuições e por aceitarem compor a banca examinadora.

Deixo aqui os meus sinceros agradecimentos à Profa. Dra. Rosilene Horta Tavares, por acreditar no projeto e proporcionar indicações valiosas que compuseram o referencial teórico desta dissertação.

Aos colegas e amigos de trabalho, Mariana Aparecida Lellis, Gustavo Silva Storck e Roberta Santos, do Núcleo de Educação em Saúde Coletiva, pela força, pelo incentivo e colaboração para que eu pudesse concretizar esta pesquisa.

Aos colaboradores Lucas Wan Der Maas, Rony Veloso e Hanna Guedes Gonçalves, pelas contribuições durante a produção das informações qualitativas e quantitativas, e aos revisores Sílvia Maria Teixeira de Aguiar e Ernane Oliveira.

À Universidade que me concedeu todas as permissões para a realização da pesquisa de campo.

Deixo o meu agradecimento aos diretores, professores, coordenadores e alunos que colaboraram para o desenvolvimento deste estudo.

Ao companheiro Pedro Teixeira, pelas poesias que embelezaram e suavizaram os momentos finais desse processo laborioso, necessário à produção científica.

O tempo corre

Mais do que o correr do tempo

Mais veloz que o sentido

Mais veloz que o sentimento

Tempo se expande

Cada vez o tempo é menos

Se é luz na ferida

É também do que sofremos

As pessoas que dizem

Que meu tempo é mais lento

Nesse mundo corrido

O meu tempo é do tempo.

(Magno Mello)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar o discurso de docentes acerca das manifestações de sofrimento e sua relação com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho docente no âmbito de uma universidade pública federal. A fundamentação teórica incide das contribuições de autores que discutem as transformações no trabalho na contemporaneidade: Antunes (2008; 2009; 2015); as implicações nas universidades públicas e no trabalho docente universitário com base nas reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990: Santos (2011), Sguissard e Silva Júnior (2000; 2009), Maués (2010), Mello (2010), Oliveira (2002; 2004; 2009; 2010), Mancebo (2006); a inserção das tecnologias digitais no processo de trabalho docente e as manifestações de sofrimento decorrentes do contexto laboral: Fidalgo (2009), Lévy (2000; 2003), Tavares (2014), Castells (1999; 2015), Leão e Brant (2015), Dunker (2015), entre outros. Metodologicamente, trata-se de um estudo com a abordagem quali-quantitativa. O percurso metodológico foi realizado em três etapas de pesquisa bibliográfica e documental; produção de informações por meio de aplicação de questionário e realização de entrevistas individuais; e análise das informações. Para a análise das informações quantitativas, foi utilizada a estatística descritiva; para as informações qualitativas, foi utilizada a análise de conteúdo. Constatou-se que as manifestações de sofrimento não foram relacionadas pelos docentes às ferramentas em si, mas ao uso que se faz desses dispositivos e às diversas relações que se estabelecem entre tempo e espaço, poder, controle e apropriação das tecnologias digitais no processo de trabalho. Contudo, as manifestações de sofrimento foram consideradas como um alerta para as necessidades de transformação do processo de trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Superior; Manifestações de Sofrimento; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The aim of the present study was to investigate the discourse of teachers about suffering manifestations and their relationship with the use of digital technology on the work process of teachers inside a public university. The theoretical grounding relies on the contributions of authors that discuss the transformations of work in contemporaneity: Antunes (2008; 2009; 2015); the implications on the public universities and university teacher work based on the educational reforms implemented since the decade of 1990: Santos (2011), Sguissard and Silva Júnior (2000; 2009), Maués (2010), Mello (2010), Oliveira (2002; 2004; 2009; 2010), and Mancebo (2006); the insertion of digital technologies on the process of teacher work and the suffering manifestation due to the labour context: Fidalgo (2009), Lévy (2000; 2003), Tavares (2014), Castells (1999; 2015), Leão and Brant (2015), Dunker (2015), among others. Methodologically, the study used a quali-quantitative approach. The methodological trajectory consisted of three stages of literature and documental review; information production by means of questionnaire application and individual interviews; and information analysis. In order to analyse the quantitative information, we used descriptive statistics; for the qualitative information, we used content analysis. We verified that the suffering manifestations we not related by the teachers to the tools themselves, but to the usage they make of those devices and to the diverse relationships set between time and space, power, control and appropriation of digital technology on the work process. However, the suffering manifestations were considered as an alert for the need of transformation of the teachers' work process.

Keywords: Teacher work; Higher Education; Suffering Manifestation; Digital Technology.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DE	Dedicação Exclusiva
DSM	Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PROMED	Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas
RC	Razão de Chance
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil
SRQ-20	Self-Report Questionnaire-20
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TD	Tecnologias Digitais
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Carga horária média de trabalho	79
Tabela 2 – Resultados da Regressão Logística por modelo	85
Tabela 3 – Perfil sociodemográfico e profissional, segundo escore de sofrimento .	135
Tabela 4 – Atividades realizadas no tempo livre e atividades na universidade, segundo escore de sofrimento.	136
Tabela 5 – Carga horária média de trabalho, segundo tipo e escore de sofrimento	137
Tabela 6– Quesitos de frequência de uso de recursos comunicacionais para realizar o trabalho da universidade, segundo escore de sofrimento.	138
Tabela 7 – Quesitos de frequência de uso de recursos multimídia, segundo escore de sofrimento.....	139
Tabela 8 – Quesitos de frequência de uso de tecnologias digitais para realizar cada uma das atividades listadas, segundo escore de sofrimento.	140

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Categorias de análise	90
Quadro 1 - Quantitativo de Servidores – Docentes Efetivos	61
Gráfico 1 – Áreas de conhecimento (%).	69
Gráfico 2 – Faixa etária (%).	70
Gráfico 3 – Estado civil.....	70
Gráfico 4 – Escolaridade	71
Gráfico 5 – Tempo de atuação na universidade (%)	71
Gráfico 6 – Classe na universidade.....	72
Gráfico 7 – Atividades mais frequentes realizadas no tempo livre (em %; n=159)....	73
Gráfico 8 – Atividades acadêmicas exercidas na universidade (em %; n=159)	74
Gráfico 9 – Recursos comunicacionais no trabalho docente.....	76
Gráfico 10 – Uso das tecnologias digitais no trabalho docente.....	77
Gráfico 11 - Recursos multimídias no trabalho docente	78
Gráfico 12 – Respostas positivas ao Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20* (em %; n=159)	81
Gráfico 13 –Escore de sofrimento (intervalar*).....	82
Gráfico 14 –Score de sofrimento (dummy*).	82
Quadro 2 – Codificação das variáveis inseridas na análise de regressão logística ..	84
Quadro 3: Perfil dos entrevistados	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPITULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO	17
1.1 TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS	17
1.2 TRABALHO DOCENTE, TECNOLOGIAS DIGITAIS E MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO	34
CAPITULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	56
2.1 TIPO DE ESTUDO E ABORDAGEM	56
2.2 O CAMPO E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	58
2.3 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTOS E PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES	61
2.3.1 <i>Revisão bibliográfica</i>	61
2.3.2 <i>Questionário, screening e entrevista semiestruturada</i>	62
2.3.3 <i>Pré-teste</i>	62
2.3.4 <i>Questionário Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais</i>	63
2.3.5 <i>Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20)- screening para sofrimento</i>	64
2.3.6 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	65
2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	66
CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
3.1 DIMENSÕES SOCIODEMOGRÁFICAS E DADOS PROFISSIONAIS	68
3.2 USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE TRABALHO DOCENTE	75
3.3 SELF-REPORT QUESTIONNAIRE-20 (SRQ-20)	80
3.4 ASSOCIAÇÃO ENTRE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO: ANÁLISE ESTATÍSTICA	83
3.5 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	87
3.5.1 <i>Categorias de análise</i>	89
3.5.1.1 <i>Categoria 1- Docência e infraestrutura tecnológica</i>	90
3.5.1.2 <i>Categoria 2 - Avaliação de desempenho</i>	94
3.5.1.3 <i>Categoria 3 - Relações interpessoais</i>	96
3.5.1.4 <i>Categoria 4 - Estratégias de resistência</i>	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICES	113
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS	113
APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	119
APÊNDICE C - PLANO DE AÇÃO	120
ANEXOS	129
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – DOCENTE)	129
ANEXO B - QUESTIONÁRIO SELF-REPORT QUESTIONNAIRE-20 (SRQ-20).	132
ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS	134
ANEXO D - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÈTICA EM PESQUISA	141

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa se situa no contexto das transformações econômicas advindas com a reestruturação produtiva nas sociedades capitalistas, fundamentadas na matriz neoliberal regida pela lógica da acumulação do capital e impulsionadas pelas inovações tecnológicas. Tais transformações trouxeram inúmeras implicações para a organização do trabalho de diversas categorias de trabalhadores, em especial para os trabalhadores em educação.

É oportuno salientar que uma das justificativas teóricas para o desenvolvimento deste estudo foi a constatação – com base na produção científica inicialmente analisada sobre o tema, pelos autores Maués (2010); Oliveira (2004); Fidalgo (2009); Kuenzer e Caldas (2009); Santos (2004); Lessard e Tardif (2005); Melo e Oliveira (2010); Hypolito (2009); Oliveira (2010); Assunção e Oliveira (2009); Leão e Brant (2015), entre outros – de que a precarização, o processo de intensificação e autointensificação, o produtivismo acadêmico e outros aspectos advindos das transformações ocorridas no contexto laboral dos docentes acarretam manifestações de sofrimento, insatisfação, adoecimento, frustração e fadiga nos sujeitos envolvidos e impacta sobremaneira a saúde dos docentes. Nesse contexto de modificações, destacam-se a inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), sobretudo as Tecnologias Digitais (TD) no processo de trabalho docente, e as implicações que abrangem a modificação das relações de trabalho, o aumento do seu grau de complexidade, as interações sociais e alteração da organização dos tempos e espaços de trabalho e não trabalho. Ademais, a ampliação das possibilidades de comunicação permite a realização do trabalho fora do espaço físico institucional, além do rompimento dos limites entre vida pessoal e profissional, e contribui para o extrapolamento da jornada de trabalho.

O tema se mostra relevante para os docentes de universidades públicas federais, uma vez que as condições e a organização do trabalho nessas instituições são orientadas, sobretudo, por políticas educacionais regidas pela lógica mercantilista, a qual está centrada na eficiência e na produtividade, e as tecnologias digitais são dispositivos inerentes às atividades relacionadas ao trabalho.

Nessa perspectiva, merecem destaque pesquisas recentes realizadas sobre o tema. Borsoi (2012) discute a intensificação do trabalho e suas implicações no modo de vida e na saúde de docentes do ensino público superior. A pesquisa foi realizada

em uma universidade pública federal e abordou condições e jornada de trabalho, formas de organização e de efetivação de atividades docentes, além de sentimentos e modos de sofrimento e adoecimento indicados por 96 professores efetivos. A pesquisadora afirma que o sofrimento e o adoecimento dos docentes têm sido marcados pela invisibilidade, no que tange a políticas de atenção e prevenção no âmbito da saúde por parte da administração das universidades e dos governos.

Na pesquisa realizada por Paula (2015), foram analisadas as percepções da Qualidade de Vida no Trabalho de Professores do Magistério Superior de duas universidades federais brasileiras. O pesquisador constatou que a precarização do trabalho dos docentes investigados está associada a três elementos principais: o produtivismo acadêmico; excesso de atividades burocráticas e trabalho administrativo; e condições inadequadas de trabalho. A dinâmica de funcionamento desse tripé possui um efeito nocivo na saúde dos docentes e na qualidade do trabalho que eles desenvolvem.

Em relação ao impacto do uso de tecnologias digitais no trabalho docente na Educação Superior, o estudo de Kallajian (2012) revela que a educação e, conseqüentemente, os professores têm sido submetidos aos desafios das mudanças proporcionadas pela intensificação do uso da tecnologia digital, que alicerça mudanças em todos os setores da sociedade e aceleram o processo de globalização e a consolidação do que veio a ser chamado de Sociedade da Informação e do Conhecimento. Constituem-se, nas tecnologias digitais, diversas possibilidades de exploração do trabalho docente e de ampliação da oferta do ensino através de novas modalidades, como a educação a distância. O resultado está sendo sentido em fenômenos como a desterritorialização da escola, a desprofissionalização do professor e a flexibilização e precarização da profissão.

Mediante as experiências acadêmicas e as leituras realizadas para compor este estudo, surgiram algumas inquietações: como os docentes têm lidado no cotidiano laboral com as manifestações de sofrimento, tais como angústias, medos, anseios, tristezas, insatisfações e fadiga crônica? Elas estão associadas à realização das “múltiplas tarefas” e ao uso intenso de Tecnologias Digitais no processo de trabalho? Quais são as formas de resistências por parte dos docentes?

As leituras iniciais desta pesquisa sugeriram que, embora sejam notórias as transformações decorrentes da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente, parece que o sofrimento relacionado ao uso desses elementos no processo

de trabalho constitui-se numa dimensão pouco pesquisada. Desse modo, surgiu o interesse de analisar a seguinte problemática: há relação entre as manifestações de sofrimento e o uso das tecnologias digitais no processo de trabalho de docentes de uma universidade pública?

Estudos de Leão e Brant (2015) ressaltam que pensar na categoria sofrimento procedente das múltiplas relações dos sujeitos no contexto laboral possibilita a abertura para ações de intervenção ao considerar os sujeitos e seus processos de trabalho e ouvir suas narrativas, com o intuito de gerar processos de pesquisa-ação sobre a organização de trabalho por ramo de atividades.

Nesse sentido, esta pesquisa está alinhada aos objetivos do programa de mestrado profissional no qual propõe a articulação entre a pesquisa científica e acadêmica à prática escolar na busca de superação dos problemas vivenciados nas redes públicas de ensino. Portanto, justifica-se também como uma possibilidade de ampliação do debate acerca das necessárias transformações do processo de trabalho dos docentes de universidades públicas federais.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os discursos de docentes acerca das manifestações de sofrimento e do uso de tecnologias digitais no processo de trabalho no âmbito de universidades públicas.

Os objetivos específicos são: investigar as transformações do trabalho na contemporaneidade e as implicações para o trabalho docente em universidades públicas; caracterizar as relações e as condições laborais dos professores de uma universidade pública que utilizam tecnologias digitais em seu cotidiano; elaborar um anteprojeto na modalidade extensão, com vistas a possibilitar a ampliação do debate acerca das necessárias transformações do processo de trabalho dos docentes de universidades públicas federais.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Inicia-se com a introdução, que apresenta o tema, a questão norteadora, os objetivos gerais e específicos, e a relevância do estudo. No capítulo um, expõe-se o marco teórico que fundamentou a pesquisa, com recorte da produção científica sobre o tema dos últimos trinta anos. Desse modo, estabelece-se uma relação entre as transformações no trabalho e as implicações para as universidades públicas federais, as transformações no trabalho docente no contexto da reestruturação produtiva, o uso de tecnologias digitais no trabalho docente e as manifestações de sofrimento, decorrentes do contexto laboral. O capítulo dois define o percurso

metodológico; apresentam-se os percursos e instrumentos adotados e a técnica de interpretação de resultados. O capítulo três apresenta os resultados, mostra as informações produzidas a partir das análises quantitativas e qualitativas e as considerações sobre o sofrimento associado às atividades laborais. E, por fim, as considerações finais sobre os resultados obtidos nesta pesquisa.

CAPITULO 1 – TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: TECNOLOGIAS DIGITAIS E MANIFESTAÇÕES DE SOFRIMENTO

O objetivo deste capítulo é analisar as transformações do trabalho no contexto da reestruturação produtiva, a mundialização do capital e as implicações desses eventos sobre as universidades públicas federais. Buscou-se evidenciar as transformações ocorridas na organização do processo de trabalho docente com base nas reformas educacionais implantadas a partir da década de 1990, orientadas pelas agências multilaterais, analisar os efeitos desse redimensionamento, bem como as relações que se estabelecem entre o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho e as manifestações de sofrimento no contexto laboral.

1.1 Transformações no trabalho e implicações para a Educação Superior em universidades públicas

Nesta seção pretende-se realizar uma breve contextualização sobre as modificações do trabalho nas últimas décadas e identificar suas implicações na Educação Superior, especialmente nas universidades públicas. Nesse sentido, ele está organizado em dois tópicos: o primeiro discorre sobre o contexto de crise estrutural do capital, com recorte temporal da década de 1990, marcado pelo acirramento da reestruturação produtiva, a mundialização do capital e, conseqüentemente, pelas profundas mudanças no trabalho organizado; no segundo tópico, são discutidas as implicações desse modelo na Educação Superior, entendida como bem público, no tocante à reconfiguração das universidades públicas na contemporaneidade. Com isso, pretende-se estabelecer uma análise relacional dessas mudanças econômicas e sociais, e identificar suas implicações no trabalho docente na Educação Superior a partir da década de 1990.

As modificações no trabalho, nas últimas décadas, e suas implicações em diversas categorias de trabalhadores têm-se constituído como tema central em diversos debates. É importante essa definição, ainda que não seja simples o conceito de trabalho que sustenta esta análise, bem como o lócus que este ocupa

na sociedade, pois ambos (o trabalho e seu lócus) são constituídos no contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

Para Frigotto (2009), a categoria trabalho assume sentidos polissêmicos, pois são atribuídas ao termo várias significações. Essa polissemia resulta de um processo complexo que se desenvolve de acordo com a história nas relações sociais e se conecta à produção material e na cultura, por meio de valores, símbolos, tradições e costumes.

Na obra *O Capital*, o termo é assim definido por Marx:

O trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza [...]. Não se trata aqui das formas instintivas, animais de trabalho [...]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes, idealmente, na imaginação do trabalhador (MARX, 1975, p. 202).

De encontro a essa afirmação, Frigotto (2010) e Antunes (2008) salientam que o trabalho não se reduz a atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Para os autores, o trabalho – na sua centralidade – é uma atividade que corresponde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica e às necessidades de sua vida intelectual, cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. A realização do ser social, o ato de produção e reprodução da vida humana realizam-se pelo trabalho; é a partir do cotidiano do trabalho que o homem torna-se ser social.

Essas afirmações enfatizam a natureza essencial do trabalho enquanto categoria fundante do ser social e definidor das formas de sociabilidade. Cabe salientar que transformações sociais profundas intervêm diretamente na função social do trabalho que pressupõe transformar a natureza para criar os bens materiais inerentes à vida humana, bem como na forma como é desenvolvida essa atividade.

Portanto, neste estudo, o enfoque será dado ao trabalho e a sua organização na perspectiva das sociedades capitalistas, cujos fundamentos centram-se na subordinação do trabalho ao capital, convergem para a exploração da força de

trabalho, a acumulação do capital, a alienação do trabalhador e, conseqüentemente, para a desvirtualização da essência socializadora do trabalho.

Em tal contexto, Antunes (2009), afirma que o capital assume uma lógica em que o “valor de uso das coisas foi totalmente subordinado ao valor de troca”. Com isso, o trabalho como atividade vital verdadeira desaparece, causando estranhamento por se tornar alheio ao produtor, pois este perde a autonomia sobre seu trabalho, totalmente controlado pelas demandas do capital. O autor analisa as conseqüências desse sistema e destaca:

O capital operou, portanto, o aprofundamento da separação voltada genuinamente para o atendimento das necessidades humanas e as necessidades de autorreprodução. Quanto mais aumentam a competição e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas conseqüências, das quais são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema reprodutor de mercadorias (ANTUNES, 2009, p. 28).

Atualmente, inúmeros pensadores consideram que estamos diante de uma maior complexidade, heterogeneização e fragmentação da categoria trabalho; não obstante, vertentes teóricas afirmam que o trabalho ainda permanece como categoria fundamental para explicar as relações sociais de produção na contemporaneidade e, conseqüentemente, a sociedade.

Torna-se, então, imprescindível compreender a lógica predominante do regime capitalista, especialmente no âmbito das mutações ocorridas nas últimas décadas, que culminaram na reestruturação produtiva e na mundialização do capital. Assim, no tocante a esse objeto de estudo, podemos realizar as devidas análises das repercussões desse modelo na esfera do trabalho docente na Educação Superior, em universidades públicas.

Considera-se que a fase atual é entendida por diversos estudiosos como apenas um capítulo na história de afirmação de um novo compromisso produtivo. Contudo, embora importante, não haveria espaço neste trabalho, devido às suas delimitações, para um capítulo sobre a história do trabalho e suas representações. Portanto, será realizada apenas uma breve contextualização sobre os aspectos que mais nos interessam no escopo desta pesquisa: a função mediadora do trabalho nas

relações entre o homem, a natureza e a sociedade e suas transformações mais recentes.

Antunes (2009) alerta para a necessidade de entendimento das mutações e metamorfoses que vêm ocorrendo no trabalho, especialmente a partir de meados do século XX, e destaca como marco a solidificação do processo de reestruturação produtiva, mediante a crise estrutural do capitalismo, incapaz de dar respostas aos problemas intrínsecos ao próprio regime de acumulação capitalista. A crise teve seu quadro crítico a partir da década de 1970, e sua ascendência ocorreu: a) pelo esgotamento econômico do ciclo de acumulação, pois este não era mais capaz de extrair superlucros; b) pela resistência ao trabalho despótico e aos mecanismos de controle social, estabelecidos pelos padrões de produção anteriores, o taylorismo e o fordismo¹.

Embora o capital mantivesse seus fundamentos essenciais de reorganização do ciclo produtivo, a reestruturação se deu com a incorporação de novas formas de acumulação flexível por meio do toyotismo, padrão de produção que emergiu no Ocidente, a partir da fábrica Toyota no Japão, que visava à acumulação de riquezas com base na redução de custos e no aumento de produtividade. O toyotismo, que tinha por finalidade a redução do tempo de trabalho, impulsionado, sobretudo, pelas inovações tecnológicas, teve como característica marcante a flexibilização² do trabalho. Sedimenta-se uma fase da produção apoiada na flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, produtos e padrões de consumo (ANTUNES, 2009).

Sendo assim, esse regime visa diminuir o contingente da força de trabalho e aumentar a produtividade, trazendo consigo a desregulamentação dos direitos do trabalho em função das necessidades do mercado, revolução tecnológica intensa e a introdução de computadores no processo produtivo e de serviços, além da

¹De maneira sintética, pode-se indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na grande indústria ao longo do século XX, baseava-se na produção em massa de mercadorias que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e verticalizada. Na indústria automobilística taylorista e fordista, grande parte da produção necessária para a fabricação de veículos era realizada internamente, recorrendo-se de maneira secundária ao fornecimento interno externo, setor de autopeças. Era necessário também racionalizar ao máximo as operações realizadas pelos trabalhadores, combatendo o desperdício na produção, reduzindo o tempo e aumentando o ritmo de trabalho, visando à intensificação das formas de exploração. Além de fundamentar-se no trabalho parcelado e fragmentado, com uma linha demarcatória entre elaboração e execução (ANTUNES, 2009, p. 39).

²A flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e, em sua expressão negada, o desemprego estrutural (ANTUNES;PRAUN, 2015, p.412).

inserção de novas técnicas de gestão do trabalho, o qual se constitui como polivalente e multifuncional (ANTUNES, 2009).

Entre essas medidas, o autor destaca a implantação de programas de qualidade total, que incentivavam os trabalhadores a discutir o trabalho e seu desempenho com vistas a melhorar a produtividade e lucratividade das empresas; a precarização e terceirização da força de trabalho, devido à redução de trabalhadores para ampliação de horas extras; as subcontratações e os trabalhos temporários. Constituem-se, portanto, elementos que acirram a intensificação das condições de exploração da força de trabalho; elimina-se, dessa forma, o trabalho improdutivo e realiza-se a extração articulada da mais valia absoluta e relativa, em diversas categorias de trabalhadores (ANTUNES, 2009, 2015).

A mais valia é definida por Marx (1983) como exploração da força de trabalho para acumulação de capital, e resumida por Bernardo (2009, p. 22) na fórmula: “tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é menor do que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despende no processo de produção”. Constitui-se de dois polos: a mais valia absoluta e a relativa. A primeira corresponde à extensão da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido, e a apropriação desse trabalho excedente pelo capital, que, segundo Marx, forma a base geral do sistema capitalista. Por sua vez, a mais valia relativa busca reduzir o tempo de trabalho despendido na produção por meio do emprego de processos e técnicas revolucionárias e inovadoras.

Nesse contexto, Antunes (2009, 2015) analisa que a vigência do neoliberalismo possibilitou a incorporação e adaptação de elementos do Toyotismo em diversos países ocidentais nas décadas de 1970 e 1980, a partir das singularidades de cada um, no âmbito de suas condições políticas, econômicas, sociais e ideológicas. Assim, o processo de reestruturação produtiva do capital foi a base material para consolidação do projeto neoliberal nos países ocidentais.

Esse processo de liberalização econômica, consolidado em razão das dificuldades de superar a recessão e a inflação daquela década, teve seu início nos governos Thatcher (GB), Kohl (Alemanha) e Reagan (EUA), no fim da década de 1970 e, no Brasil, na década de 1990. Disseminou-se pelos países ocidentais sob a influência dos governos inglês e norte-americano e das agências econômicas multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. Teve como premissa a abertura da economia; a diminuição do papel do estado na economia; a

privatização das empresas estatais; a desregulamentação da economia, com vistas a um crescimento rápido e eficiente; a liberação do comércio; o incentivo ao investimento externo; a reforma do sistema de previdência/seguridade social e a reforma do mercado de trabalho com vistas ao aumento da produtividade e rentabilidade do capital (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p. 82).

Constata-se que as novas possibilidades trazidas pela evolução dos meios de comunicação, por satélite e por cabo, aliadas às novas tecnologias de informação e à microeletrônica, possibilitaram a conexão simultânea dos mercados, das finanças e da produção e, com isso, favoreceram a descentralização das operações produtivas, comerciais e financeiras. Conseqüentemente, reorganizaram a economia e a geopolítica do mundo com a integração dos mercados financeiros mundiais.

Esse movimento de mundialização do capital é descrito por Sguissardi e Silva Junior (2009, p.27) como um “movimento em que uma empresa nacional forte, num ramo industrial, descentraliza-se em unidades em diversos países com menores custos e maiores vantagens quanto a força de trabalho, matéria-prima, leis trabalhistas, universidades a serviço de empresa. ”

Apoiado em inovações tecnológicas, o movimento garantiu liberdade de circulação e de ação das empresas transnacionais, dos bancos internacionais e investidores internacionais, buscando a valorização do dinheiro que gera mais dinheiro, privatizações, desregulamentação do comércio, livre comércio e corte nas despesas governamentais, a fim de reforçar o papel do setor privado na economia (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 27).

Sobre as implicações desse movimento, Mancebo e outros (2006, p. 39) destacam que:

Esse novo modelo de acumulação flexível impôs reformas ao Estado, que passa de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias e, com tudo isto, alterando significativamente a concepção das relações entre os setores público e privado.

É nesse cenário de transformações nos âmbitos políticos, ideológicos, sociais e econômicos, de diversos segmentos da sociedade, tais como saúde, educação, energia, telecomunicações, entre outros, que ocorre a subordinação dos Estados Nacionais às agências multilaterais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário

Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC). Antunes afirma que os “serviços públicos como saúde, energia, educação e telecomunicações, previdência etc. também sofreram, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinando-se à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhos no setor estatal e público.” (ANTUNES, 2008, p. 107)

Sendo assim, esse processo de reestruturação relacionado com a crise estrutural do capitalismo impôs a reforma do Estado no âmbito mundial, entendida no conjunto de reformas estruturais, fundamentadas em propostas neoliberais sob a orientação dos organismos multilaterais.

Essa reforma foi implementada em diversos países, no intuito de fortalecer a estratégia da acumulação, tendo em vista que o Estado passa, além da busca pelo equilíbrio orçamentário, a se comprometer com a gestão e legitimação no espaço nacional, em submissão às exigências do capitalismo global e à lógica mercantil. Dessa forma, o Estado se desresponsabiliza da atuação no financiamento das políticas sociais e passa a exercer a função de regulador, avaliador, estabelecendo metas a serem atingidas e mecanismos de controle de resultados (MAUÉS, 2010). Sobre o reflexo dessas tendências nos países da América Latina, Santos destaca que:

O capitalismo global e seu braço político, o Consenso de Washington, desestruturaram os espaços nacionais de conflito e negociação, minaram a capacidade financeira e reguladora do Estado, ao mesmo tempo que aumentaram a escala e a frequência dos riscos, até uma e outra ultrapassarem os limites de uma gestão nacional viável (SANTOS, 1999, p.8).

Sobre o Consenso de Washington, Bandeira esclarece que, no final dos anos 1980, a crise da dívida externa instaurada nos países da América Latina afetava os interesses dos Estados Unidos ao reduzir a capacidade de importar e atender ao serviço da dívida externa:

[...] foi apresentado um documento pelo economista norte-americano John Williamson que continha dez propostas de reforma econômica, para o ajustamento da América Latina, sobre as quais havia amplo consenso em Washington, tanto entre os membros do Congresso e da Administração quanto entre os tecnocratas das instituições financeiras internacionais, agências econômicas do Governo norte-americano, *Federal Reserve Board* e *think tanks*. As propostas,

visando à estabilização monetária e ao pleno restabelecimento das leis de mercado, consistiam em: 1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade (BANDEIRA, 2002, p.135).

O autor anteriormente citado ressalta que, com a adoção de tais medidas para superação da crise, os países se submeteriam à dependência contínua de financiamentos das agências multilaterais, para a execução de obras públicas, e se sujeitariam às respectivas políticas econômicas e decisões de investimentos à fiscalização internacional. Diante do cenário de privatização das empresas estatais e da brutal desnacionalização da economia, Bandeira conclui em seus estudos que a crise não começou com a execução do programa neoliberal do Consenso de Washington; no entanto, agravou-se, ao fim de uma década de políticas econômicas neoliberais, executadas por governos democraticamente eleitos.

Nesta vertente de enfraquecimento do papel do Estado, Mancebo (2006) evidencia que o discurso empregado como estratégia no processo de privatização do Estado, que passa de interventor a gestor ao transferir funções específicas do setor de serviços para o mercado, centrava-se no argumento da ineficiência do Estado nas iniciativas relacionadas à economia, tendo por base a comparação com o setor privado, que demonstrava mais “eficiência e qualidade”. Em consequência, direitos como educação, saúde e transportes públicos, entre outros, passam a ser regidos pelas leis do mercado.

A partir desse quadro, estudos de Mancebo identificam as implicações que a acumulação flexível e o Estado-mínimo “suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” trazem ao polo trabalho. Além do desemprego estrutural, a autora destaca os efeitos desestruturadores, especialmente nos países periféricos: (1) a introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e

trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida. (MANCEBO *et al.*, 2006, p. 40)

A Educação, considerada como um campo de disputa por representar um instrumento fundamental na consolidação de um projeto de sociedade, despontou como setor estratégico e propulsor do desenvolvimento econômico. Esse setor foi afetado profundamente no final século XX e compelido a se reorganizar para ser competitivo e assegurar acumulação. O processo desencadeou, portanto, estratégias próprias de reestruturação produtiva, diferenciando-se dos outros setores apenas pelas especificidades do seu processo de trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009).

Sobre essa problemática, é imprescindível estabelecer uma análise relacional entre as transformações dessa nova regulação social – já apontadas – e as reformas educacionais ocorridas na América Latina, especialmente no Brasil, a partir das décadas de 1980 e 1990, em que a definição e o estabelecimento de critérios e diretrizes políticas no plano educacional em países considerados em desenvolvimento têm sido ditadas por organismos internacionais, alguns já citados anteriormente: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (SANTOS, 2004, p.1147).

Na mesma vertente, Maués (2010) acrescenta que esses organismos passam a ser definidores da “nova ordem educacional mundial”. Sendo assim, as reformas dos sistemas educacionais estão pautadas na concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento econômico, por meio da formação de “capital humano”, e servir principalmente aos interesses do mercado.

Essas reformas trouxeram transformações profundas na organização e no trabalho escolar. Sobretudo, é preciso destacar as diretrizes do Banco Mundial que orientam essas reformas educacionais: 1) elaboração de currículos sintonizados com as demandas de mercado; 2) centralidade para a educação básica, com a redução de gastos com o Ensino Superior; 3) ênfase na avaliação do ensino no que diz respeito aos produtos de aprendizagem e ao valor custo/benéfico; 4) centralidade da formação docente em serviço em detrimento da formação inicial; 5) autonomia das escolas com o maior envolvimento das famílias; 6) desenvolvimento de políticas

compensatórias voltadas para os sujeitos com necessidades especiais e para as minorias culturais (SANTOS, 2004, p. 1147).

O que se nota, na atualidade, de acordo com a análise de Fidalgo (2009), é que essas tendências refletem, em seu sentido mercantilista, uma visão utilitarista que valoriza eficiência e eficácia, com vistas à redução de custos da educação para os cofres públicos e ajuste às demandas do mercado. Assim sendo, a força de trabalho do professor passa a ser uma mercadoria mediante as implicações advindas com a reestruturação produtiva (FIDALGO, 2009, p. 92).

Melo e Oliveira (2010), ao analisarem as reformas educacionais em curso em países da América Latina, destacam que, embora esses países apresentem semelhanças e peculiaridades nos âmbitos social, político e econômico, as novas regulações educativas, alijadas por meio das reformas vivenciadas na grande maioria dos países latino-americanos nas últimas décadas, possuem muitas características em comum e são organizadas em três eixos: 1) a centralidade da gestão no nível local; 2) o financiamento *per capita*; e 3) a avaliação sistêmica. As autoras analisam que essas formas de gestão e financiamento da educação são medidas de cunho político e administrativo de regulação dos sistemas escolares e se sobrepõem como soluções técnicas para a resolução de problemas de ineficiência e adequação e racionalização de recursos.

Contudo, as autoras afirmam que tais medidas têm contribuído para a transferência das responsabilidades do Estado, como executor dos serviços relacionados aos direitos sociais, para a sociedade/mercado. Esses eixos, por sua vez, são refletidos nas legislações e normas – por vezes, impositivas – que conduzem a novas formas de organização do sistema de ensino e do trabalho escolar, constituindo novos requerimentos e desafios para os docentes.

Diante disso, as autoras destacam a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil, Lei nº 9.394/1996, cuja descentralização é considerada como um dos grandes eixos da reforma em três dimensões: administrativa, financeira e pedagógica. Embora a reforma tenha sido justificada como uma medida de democratização da educação ao promover maior autonomia às escolas para resolverem as questões locais e possibilitarem maior racionalização da gestão educacional por meio de redistribuição de competências e orçamento aos estados e municípios, na qual a União passa a ter uma ação supletiva para com a Educação Básica, houve, em contrapartida, o estímulo às escolas de buscarem,

junto à iniciativa privada, alternativas especiais, como programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – entre eles, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) – para a busca de complementação orçamentária.

Algumas tendências de mercantilização da educação e desresponsabilização do Estado, chanceladas pelas reformas educacionais, afetaram profundamente a natureza da Educação Superior entendida como um bem público, conforme veremos a seguir.

No tocante à reconfiguração da Educação Superior nesse cenário de transformações, Mazzilli (2011) aponta em seus estudos a Constituição de 1988 como um marco para o avanço de um projeto de universidade autônoma e democrática, constituída pelo tripé ensino, pesquisa e extensão:

Uma emenda apresentada pelo Fórum Nacional de Educação na Constituinte à Assembleia Nacional Constituinte, que propunha a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um novo paradigma para a universidade brasileira, foi incorporada à Constituição brasileira de 1988, em seu artigo 207, que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (MAZZILLI, 2011, p. 214).

Ainda segundo a autora, por interesses políticos e econômicos, tanto para o setor público como para o privado, foi introduzida, na década posterior, uma nova tipologia das instituições de Ensino Superior, os Centros Universitários, Institutos Superiores de Educação, institutos e faculdades isoladas, por meio do Decreto n.º 2.306/97; e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, em seu Art. 45, que estabelece que “a Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas e privadas, com variados graus de abrangências ou especialização”.

A autora alerta que essa foi a forma encontrada pelos legisladores para atender aos interesses do setor privado, pois esses modelos podem abstrair-se da pesquisa e extensão e exercerem apenas sua função educativa, equacionando redução nos custos dos serviços oferecidos por essas instituições. Portanto, apenas para as universidades, foi mantida a obrigatoriedade do princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Cabe lembrar que as transformações educacionais ocorridas no contexto brasileiro foram processadas em concomitância e interdependência com as transformações da sociedade no âmbito político-econômico e social de cada fase histórica (MELO; OLIVEIRA, 2010).

Vale a pena lembrar que a expansão da Educação Superior brasileira, a partir da década de 1990, pautada nos interesses da esfera privada e impulsionada pela legislação citada, abre, de forma sem precedentes, esse nível de ensino para a diversificação e diferenciação institucional e, concomitantemente, para a priorização da educação básica. Assim, a desresponsabilização do Estado com o financiamento da Educação Superior tem seu contexto social e econômico resumido por Silva e Melo em dez elementos fundamentais:

- 1- o processo de reestruturação do capitalismo mundial em decorrência de uma forte crise que pode ser situada no final da década de 1970;
- 2- as transformações na política, na economia, na cultura;
- 3- os novos arranjos na produção e as novas tecnologias informacionais;
- 4- a produção destrutiva;
- 5- a financeirização;
- 6- a reforma do Estado;
- 7- a nova repartição do fundo público;
- 8- a adoção de políticas sociais focalizadas;
- 9- a redução nos direitos sociais;
- 10- a precarização e superexploração da classe trabalhadora; entre outros. (SILVA; MELO, 2016, p. 803)

Em resumo, essas tendências de mercantilização da educação e desresponsabilização do Estado, chanceladas pelas reformas educacionais, afetaram profundamente a natureza da Educação Superior entendida como um bem público.

Tendo situado anteriormente as transformações recentes do trabalho a partir da reestruturação produtiva, a mundialização do capital, a reconfiguração do Estado e os impactos na Educação por meio de reformas orientadas pelas diretrizes do Banco Mundial, pretende-se discorrer sobre as implicações na Educação Superior, bem como os fatores político-econômicos que condicionaram uma crescente mercantilização da universidade pública contemporânea.

A educação, neste estudo, é considerada como um direito fundamental de natureza social em consonância com princípios filosóficos e políticos que regem a

sociedade democrática, constituída de um Estado social e democrático de direito que, por meio de elaboração e implementação de políticas públicas, deve garantir direitos sociais, tais como educação, trabalho, saúde, entre outros.

Nesse escopo, a Educação Superior é considerada direito fundamental por ser um nível educacional essencial à formação humana, que ocupa o mesmo grau de importância da educação básica, dada sua natureza de formação de sujeitos sociais, de desenvolvimento da consciência crítica e do pensamento autônomo, por meio de abordagens humanísticas, socioculturais, profissionais, entre outras, e a possibilidade de atuação efetiva no combate às desigualdades sociais e regionais, se levadas em consideração as suas dimensões democráticas.

Nesse sentido, destaca-se um conjunto de estudos contemporâneos, realizados por Santos (1999, 2011); Sguissardi (2009); Maués (2010); Melo (2010, 2016); Dourado (2002); entre outros, que investigam a crescente perda desse direito, especialmente na Educação Superior, a partir do contexto das transformações econômicas e, conseqüentemente, da mercantilização da Educação em países da América Latina, tendo em vista que a educação também reflete o conjunto das contradições que permeiam o contexto social contemporâneo. Os principais efeitos identificados pelos estudiosos da temática são: reformas educacionais que acirram as privatizações, precarização e intensificação do trabalho docente, expropriação de direitos trabalhistas, enfraquecimento das lutas coletivas, aumento da exclusão social.

Assim sendo, torna-se relevante destacar os estudos de Boaventura Souza Santos (2011, 2013) sobre o modelo ocidental de universidade, sustentado pelo tripé ensino, pesquisa e extensão, e as principais transformações a que esse modelo foi submetido, bem como a correlação dessas transformações com as mudanças no âmbito econômico dos países capitalistas ocidentais.

O autor identifica três grandes objetivos da universidade, fundamentados na concepção liberal, a saber³:

Porque a verdade só é acessível a quem a procura sistematicamente, a investigação é o principal objetivo da universidade; porque o âmbito da verdade é muito maior que o da ciência, a universidade deve ser um centro de cultura, disponível

³A doutrina liberal cada vez mais se concentra na esfera da economia de mercado e da livre iniciativa econômica, enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica (CHAUI, 2000).

para a educação do homem no seu todo; finalmente, porque a verdade deve ser transmitida, a universidade ensina e mesmo o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral (SANTOS, 2011, p.164).

Ainda segundo o autor, esses objetivos constituíram a ideia de perenidade da universidade ocidental; no entanto, essa perenidade se vê refutada com o abalo sofrido por esses objetivos na década de 1960, em decorrência das pressões do Estado e da sociedade sobre a universidade, que provocaram alterações das suas funções para investigação, ensino e prestação de serviços.

Segundo Santos (2011), embora os objetivos mantivessem notável continuidade, essa mudança culminaria no atrofiamento da dimensão cultural e no privilegiamento do conteúdo utilitário e produtivista. Esse fator desencadearia, por meio de políticas universitárias, a multiplicação das funções da universidade e, conseqüentemente, um aumento significativo da população de estudantes e docentes, a proliferação de universidades e a expansão de novas áreas do saber.

No contexto dessa expansão do Ensino Superior, Santos (2011) argumenta que essa multiplicidade de funções resultou de contradições e pontos de tensão tanto no interior das universidades como no relacionamento entre estado, universidade e sociedade. As reformas da universidade têm como objetivo manter as contradições sob controle por meio da gestão das tensões, que por vezes não intervém com profundidade nas causas dessas contradições, sendo, portanto, apenas uma reprodução controlada das crises. Para o autor, essas contradições se manifestam por meio de uma tripla crise da universidade: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional. Destaca ainda que, embora tenham ocorrido em diferentes tempos históricos e possuam fatores condicionantes distintos e lógicas de controle diferentes, diversos aspectos dessas contradições perpetuam ainda hoje.

A crise de hegemonia é considerada a mais ampla e se faz presente nas demais. Refere-se à perda de centralidade da universidade enquanto lócus privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado. A educação, que inicialmente estava centrada na transmissão de alta cultura, formação de caráter, aculturação e socialização como preparação para direção da sociedade, passa a ocupar-se também com a educação para o trabalho, o ensino de conhecimentos técnicos e utilitários, como resposta aos desafios do desenvolvimento tecnológico voltado para produção. Em resposta a essa

transformação, a universidade buscou conciliar a educação humanística e a formação profissional, o que acarretou diferenciação interna do Ensino Superior e da universidade. Desenvolveram-se, portanto, outras instituições voltadas para a formação profissional, com determinados graus de articulação com as universidades tradicionais. Diante disso, veem-se multiplicadas instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade dos espaços de produção com os centros universitários (SANTOS, 2011, p. 170).

A crise da legitimidade tem seu início ao se tornar socialmente evidente o caráter restrito e homogêneo da universidade que favorecia as classes elitistas. Teve como mola propulsora o êxito das lutas por direitos sociais e econômicos, que incluíam as reivindicações ao direito à educação e, por conseguinte, a democratização do acesso à Educação Superior. Essa concepção de universidade não atendia mais às exigências sociais no contexto do capitalismo liberal, num projeto de sociedade em que avançavam os ideais de democracia e igualdade. No entanto, o movimento de expansão da Educação Superior – sua massificação – não alterou os padrões de desigualdade social, conforme apontaram os estudos sociológicos realizados a partir da década de 1960 (SANTOS, 2011, p. 184).

A crise institucional, para Santos (2011), ocupa um lugar de maior importância nas últimas décadas. Por um lado, pelo agravamento da crise de hegemonia e legitimidade; por outro, pelo período histórico em que se situa no desenvolvimento capitalista, em que se nota a deterioração progressiva das políticas sociais (habitação, saúde e educação). Consequentemente, essa crise é impelida pelo modelo de desenvolvimento econômico, o neoliberalismo; tem-se a perda de prioridade do bem público universitário nessas políticas e a redução de investimento financeiro na educação em geral e nas universidades pelo Estado.

Para o autor, nos países que viveram o regime ditatorial, a crise foi induzida por duas razões: a redução da autonomia da universidade com vistas à eliminação da produção e divulgação de conhecimento crítico, por um lado, para assegurar um controle político de autonomia e, por outro, a submissão da universidade a projetos modernizadores e autoritários; e a abertura para o setor privado, forçando a universidade a competir, em condições desleais, com a esfera privada no crescente “mercado de serviços universitários”.

Dessa forma, para superar essa crise, constitui-se a globalização neoliberal da universidade, transformada pelo Banco Mundial e pela Organização Mundial do

Comércio como solução para os problemas da educação. A emersão e o desenvolvimento desregulado desse mercado culminaram na descapitalização e desestruturação da universidade pública (SANTOS, 2011, p. 17-19).

O processo de mercadorização da universidade é identificado pelo autor em duas fases, do início da década de 1980 até meados de 1990: a) expansão e consolidação do mercado nacional; b) emergência do mercado transnacional da educação superior universitária. Em resumo, o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade transformam-na num vasto campo de valorização do capitalismo educacional (SANTOS, 2011, p. 20-21).

Centrado em dois pilares, o projeto global de política universitária visa transformar a universidade em bem público para um campo de valorização do capitalismo educacional. Vigora em dois níveis, sendo o primeiro a indução de geração de receitas próprias por meio de parcerias com o capital industrial para ultrapassar a crise financeira, e o segundo, a eliminação da distinção de universidade pública e privada, que transforma a universidade pública em uma entidade com foco empresarial, e sua produção voltada para o mercado (SANTOS, 2011, p. 20- 21).

Ferreira e Oliveira corroboram com Santos e acrescentam:

A educação superior, entendida como bem público, na perspectiva da cooperação e solidariedade internacional, bem como da produção e difusão do conhecimento sem limite de fronteiras, confronta-se cada vez mais com o referencial da educação superior como bem econômico, capaz de movimentar cifras monetárias significativas em âmbito mundial, visão que gera a disputa por mercados em âmbito global entre universidades, grupos educacionais e empresas. A mobilidade de professores, pesquisadores e alunos ganha uma dimensão mercadológica, tendo em vista atrair os melhores cérebros e a compra de serviços educacionais. Em tal cenário, somente é possível refletir sobre a educação superior e as universidades no contexto em que estão inseridas articulando-as com o processo de globalização econômica (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Na mesma linha de compreensão, Dourado (2002) afirma que, no contexto brasileiro, o processo de expansão da Educação Superior foi conduzido pelas políticas oficiais, tais como a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), de natureza e caráter predominantemente privados, que favoreciam a criação de novas

Instituições de Ensino Superior (IES), novos cursos e formatos organizativos, reestruturação das IES, entre outras medidas como mencionado anteriormente.

O autor analisa que tais políticas têm resultado em um intenso processo de massificação e privatização da Educação Superior no Brasil, marcado pela precarização e privatização da agenda científica, além de negligenciar o papel social da Educação Superior como “espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais.” (DOURADO, 2002, p. 246).

No tocante aos desdobramentos da privatização da agenda científica apontada por Dourado, estudos de Sguissardi e Silva Júnior (2009) revelam que

O Estado possibilitou o “sugar” de tecnologias e inovações tecnológicas das próprias universidades federais com indução financeira por meio de recursos originários do fundo público estatal. Isto mediante programas de incentivo à pesquisa e desenvolvimento (P&D) como os previstos pela *Lei do Bem*, que beneficiaria empresas de capital nacional e internacional, com a predominância de uso das inovações por estas últimas. Soma-se a isso a *Lei de Inovação Tecnológica*, que coloca os pesquisadores universitários dentro das empresas de capital nacional e internacional, novamente, com predomínio destas. As *Federais* vão, dessa maneira, se colocando a serviço das empresas multinacionais de novo estilo e, assim, perdendo sua autonomia. Sua pauta de pesquisa é o que interessa, enquanto sua autonomia é posta em segundo plano. E o Estado nacional perde sua soberania (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.31-32) (Grifos dos autores).

Mancebo analisa essas tendências e afirma que o atual governo brasileiro não escapou das tendências globais presentes nos sistemas educacionais de muitos países e que apresentam como motivações centrais: (1) a deserção do Estado de seu necessário protagonismo na implementação da Educação Superior, ciência e tecnologia como um bem público e direito de cidadania e do seu papel de mantenedor pleno das instituições sociais relacionadas a essas áreas; (2) uma gestão da Educação Superior nos moldes das empresas; e (3) a privatização ou semiprivatização das universidades públicas com a introdução nestas de dinâmicas mercadológicas, normalmente com o objetivo de geração de receitas próprias, nomeadamente por meio de parcerias com o capital, sobretudo o industrial, para o enfrentamento de suas crises financeiras (MANCIBO *et al.*, 2006, p. 40).

A introdução dessa dinâmica de parceria com o público privado para fins de geração de receitas para a universidade evidenciou a pós-graduação no lugar

central das IFES e se tornou a mola propulsora para consolidação da efetiva reforma universitária, na qual a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – aquela por meio de seu modelo de avaliação, e este pela indução à pesquisa – aguçam o produtivismo acadêmico e, conseqüentemente, a intensificação e a precarização do trabalho do professor pesquisador.

A CAPES foi fundada em 1950 com o objetivo de capacitação de pessoal do Ensino Superior; no entanto, com a sanção da LDB, sua função reguladora e avaliadora da pós-graduação foi acentuada; assim, seu objetivo passou a ser o de organizar, reorganizar os programas e todo o sistema de acordo com seu modelo de avaliação (SGUISSARD; SILVA JUNIOR, 2009).

O autor destaca que fatos como o fenômeno da superqualificação da pós-graduação e concomitante desqualificação da graduação e o interesse de pertença à pós-graduação em determinada área do conhecimento, regulada pela Agência Capes e pelo CNPq, conduzem à internalização do produtivismo acadêmico nas universidades. Essa ideologia passa a valorizar a quantidade de “produtos” e a publicação em língua estrangeira, as quais se sobrepõem à busca de soluções para os desafios enfrentados pela nação. E complementa que, sob os princípios dessa cultura, estariam se formando gerações de graduados, mestres e doutores.

Finalmente, a relação de dependência entre o financiamento e a avaliação nesse contexto de mercantilização da Universidade Pública e da Educação Superior acirra a competitividade e o produtivismo acadêmico no interior das universidades, remodelando as práticas universitárias. Submetido à lógica capitalista, o trabalho docente se depara com novas exigências e padrões de controle, regulação e avaliação, e esses aspectos contribuem para a sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica, entre outros. Destaca-se, portanto, a importância de investigar o desdobramento da constituição de uma cultura universitária voltada para a lógica mercantil e suas implicações no trabalho docente, tema que será tratado na próxima seção.

1.2 Trabalho docente, tecnologias digitais e manifestações de sofrimento

A finalidade desta seção é analisar as transformações ocorridas na organização do processo de trabalho docente com base nas reformas na Educação,

orientadas pelas agências multilaterais, cujo fundamento está na matriz da mundialização do capital e nas diretrizes neoliberais. Esse processo de redimensionamento do trabalho docente resulta no acirramento da intensificação do trabalho docente, na perda de autonomia no processo de trabalho, nas competições existentes nas universidades, no produtivismo acadêmico e, conseqüentemente, em manifestações de sofrimento. Sendo assim, esta seção apresenta elementos que levam a compreender, em aspectos gerais, as modificações ocorridas na organização do trabalho docente a partir da década de 1990 e, em específico, as ocorridas no trabalho docente no Ensino Superior. São abordadas as relações das tecnologias digitais no contexto de trabalho dos docentes e, finalmente, são discutidas as manifestações de sofrimento no processo de trabalho docente.

Para analisar qualquer aspecto relacionado ao trabalho docente, é importante retomar o contexto das reformas do Estado e as reformas educacionais consolidadas a partir da década 1990, na América Latina, e especialmente no contexto brasileiro. Estas têm provocado diversas modificações na organização escolar e no processo de trabalho docente desde a educação básica à Educação Superior, por meio da implantação de políticas educacionais e curriculares, fundamentadas na matriz neoliberal no contexto da reestruturação produtiva.

A partir da década de 1970, o tema trabalho docente tem acedido diversos estudos e pesquisas no que concerne à natureza, à organização, à gestão da escola, à formação docente, entre outros aspectos que abrangem a profissão. No entanto, do final dos anos 1990 ao início do século XXI, Mancebo (2007) constata o deslocamento dos debates para a intensificação do regime de trabalho, a precarização do trabalho docente, a flexibilização do trabalho, a descentralização gerencial e os sistemas avaliativos, em consonância com as transformações do trabalho no contexto político econômico global, temas que serão abordados neste tópico.

A intensificação do trabalho é definida como:

[...] todo processo que resulta em um maior dispêndio de capacidades físicas, cognitivas e emocionais do trabalhador, objetivando um aumento de resultados quantitativos e qualitativos que favorecem ou permitem um aumento da mais-valia e da “exploração do trabalho” (REIS; CECÍLIO, 2014, p. 111).

Para Dal Rosso (2011), a intensificação do trabalho, desde os anos 1990, acrescido à reestruturação produtiva, tem ocupado lugar de destaque para a compreensão do trabalho na contemporaneidade, o qual, calcado na produção de mais valores, assenta-se sobre a tríade:

[...] a extensividade, ou sua duração e prolongamento; a intensividade, que corresponde à capacidade de produzir mais valores permanecendo imutáveis as condições de trabalho e a duração da jornada; e a produtividade que depende da adoção de inovações tecnológicas que reduzem o tempo médio socialmente necessário das mercadorias que fazem parte da reprodução da força de trabalho. [...] Entretanto, a pressão de demandas por resultados no trabalho cresceu sobejamente, indicando a elevação dos graus de intensidade do trabalho (DAL ROSSO, 2011, p.137).

O autor ressalta que estudos recentes realizados no Brasil, sobre melhoria de condições de vida e trabalho, apontam para o papel da intensificação do labor, e avançam na compreensão desse conceito para além da ampliação da jornada de trabalho na perspectiva temporal.

Conceitualmente, trabalho excessivo pode assumir mais sentidos do que jornada excessiva. Eis que trabalho excessivo pode ser alcançado seja por prolongamento da jornada para além de um determinado número de horas por dia ou por semana, seja pela elevação do grau de intensidade laboral, seja isoladamente, seja em modo combinado com o aumento da produtividade, e ainda mediante formas de flexibilização da jornada (DAL ROSSO, 2013).

Nessa perspectiva, Mancebo (2007, p. 470) identifica em seus estudos que as mudanças ocorridas na jornada de trabalho dos docentes, seja de ordem intensiva (aceleração na produção em um mesmo intervalo de tempo) e/ou extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), têm provocado análises e problematizações sobre “o aumento do sofrimento subjetivo; os efeitos de neutralização da mobilização coletiva e o aprofundamento do individualismo competitivo”; esses elementos afetam a todos os trabalhadores nas escolas e demais instituições de ensino.

No tocante à precarização do trabalho docente, destacam-se: “a) baixa remuneração; b) desqualificação e fragmentação do trabalho do professor; c) perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; d) heteronomia crescente e o controle do professor em relação ao seu trabalho. ” Desse modo, é crescente a perda de *status* da categoria, a qual, conseqüentemente, se assemelha à dos setores proletarizados (MANCEBO, 2007, p. 470).

No que tange à flexibilização do trabalho, as reformas educativas implementadas após a promulgação da LDB 9394/96 passaram a demandar do docente novas atribuições e tarefas além de responsabilizá-lo pelo desempenho do aluno, sem alterar suas condições reais de trabalho. Dessa forma, advinda da lógica mercantil, a incorporação da pressão de demandas por resultados no trabalho se impõe no contexto educacional e, conseqüentemente, altera a identidade desse profissional, passando a exigir polivalência, flexibilidade e competência no exercício de sua profissão (FIDALGO *et al.*, 2009).

Maués (2010) analisa os efeitos dessa lógica no trabalho docente e destaca que essa “obrigação de resultados”, imposta por meio das regulações, incide sobre a precarização e flexibilização do trabalho por não considerar questões estruturais e conjunturais que abrangem a profissão. São elas: a) condições de trabalho; b) ausência de uma política de valorização do magistério; c) formas de contratação temporária; d) política previdenciária que permita ao docente aposentar-se com dignidade, entre outras.

Nesse sentido, Hypolito e outros (2009) corroboram com Maués (*opus cit.*), ao analisar os efeitos dessas pressões, e afirma que o trabalho docente está submetido a formas de controle e de intensificação, regido por modelos de organização escolar gerencial, baseados em modelos pós-fordistas, que precarizam e afetam as condições físicas do trabalho, além dos aspectos emocionais e afetivos dos docentes.

O autor complementa que tais políticas de auditoria pressionam as escolas e os docentes, acusando-os de ser os grandes responsáveis pelo desempenho e pela qualidade da escola. Dessa forma, estimulam e produzem um sentimento de culpa,

que se transforma em autointensificação⁴ do trabalho docente. Para o autor, essas mudanças na organização do processo de trabalho, especialmente nos encargos e sobrecargas de trabalho, afetam a identidade docente, interferem nos corpos e, principalmente, no emocional, impelindo esses profissionais a internalizarem e transformarem os processos de intensificação em processos de autointensificação.

Sobre essas tendências, Oliveira e Melo (2010) salientam que o sentimento de impotência identificado entre os docentes brasileiros, embora derive em sua maior parte do processo de precarização do trabalho, deve-se também à ausência de autonomia no processo de trabalho. A autora destaca ainda que a necessidade de luta pela sobrevivência, por vezes, sobrepõe-se às questões do ensino ou das reformas e inibe a reflexão crítica e a organização coletiva dos docentes em prol de interesses comuns.

O cenário apresentado fornece pistas para análise do acirramento da perda da autonomia docente sobre seu processo de trabalho. Sobre esse aspecto, Santos destaca que:

A organização do processo de trabalho no modo de produção capitalista separa, inelutavelmente, o trabalhador dos meios de trabalho, e mais, dessa cisão, se origina a camada social que vai preencher as funções do conhecimento do processo de trabalho, conceber a forma em que o trabalho vai ser realizado e, enfim, exercer o controle dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino em particular. (SANTOS, 1992, p. 30)

O autor destaca ainda que essa forma específica de organização é determinante sobre a forma de organização dos trabalhadores e dela advém a configuração de disciplina e controle e as particularidades da tecnologia a ser empregada.

A partir dessa perspectiva nota-se que, mediante a definição prévia de currículos nacionais unificados, a criação de instrumentos de avaliação de desempenho e outros aspectos definidores do que se deve produzir de conhecimento no contexto escolar, balizados pelas políticas educacionais, não cabe mais ao docente a decisão sobre o processo e o resultado do seu trabalho na construção do conhecimento.

⁴ A autointensificação diz respeito ao processo em que o próprio sujeito se coloca em situação de maior exigência com seu trabalho por várias razões, desde a crença em obter maior profissionalidade até mesmo como estratégia para lidar com possíveis riscos de perda do trabalho (HARGREAVES, 1998).

Sobretudo, nesse processo de “descentralização gerencial”, observa-se o acirramento desse processo de perda de autonomia do docente, mediante o conjunto de ações realizadas pelo “novo” Estado regulador e avaliador, advindo com as reformas no âmbito mundial sob a égide do capital⁵ para se adequar à globalização transnacional. Nesse ponto, Maués (2010) afirma que:

Na área da educação, a regulação tem-se baseado prioritariamente na descentralização das ações, acompanhada da avaliação dos resultados e da centralização de decisões relativas ao processo pedagógico, como o currículo e as formas de certificação. Dessas duas bases centrais – descentralização/gestão e avaliação – derivam outras formas intermediárias de regulação que estão presentes na educação. As diferentes políticas estabelecidas procuram dar conta desse novo formato, resultante da adaptação do sistema ao mercado globalizado.

Santos (2004, p.1152) alerta para as contradições contidas nesse movimento, pois, ao mesmo tempo que a descentralização concede autonomia às escolas para realizar uma autogestão financeira, administrativa e curricular, são desenvolvidas políticas centralizadoras, por exemplo, a “imposição de currículos nacionais e de sistemas nacionais de avaliação que limitam a real autonomia das escolas. ”

Sobre a submissão das instituições e dos docentes a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos, Santos (2004, p.1152) assinala que as tendências de avaliação e regulação exercidas pelo Estado instauram na organização do trabalho docente, por meio da implementação de políticas, uma cultura do desempenho. Esta é derivada da lógica de administração do setor privado e centra-se na análise do desempenho de pessoas e de instituições com vistas a garantir a qualidade, “definida em função do dinheiro gasto, incorporando três características operacionais, ou seja, economia, eficiência e efetividade”.

A autora complementa que a agenda dos professores e alunos no que tange ao compromisso de um processo ensino-aprendizagem – que parte do pressuposto de uma formação humana e integral de seus alunos – é submetida aos indicadores de bom desempenho definidos pelas instâncias avaliadoras.

⁵ Sob o capitalismo, contudo, a característica do processo de trabalho passa a ser a produção de valor de troca, valor que se autoexpande, com a função de acumular riqueza por meio da produção do trabalho excedente, que será apropriado pelo capitalista. A partir do momento em que o capital detém os meios de produção e da força de trabalho, determina-se o processo de alienação do trabalhador que perde o controle do seu trabalho, das decisões sobre ele e, em decorrência, a posse do produto do seu esforço (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

Diante disso, a estandardização de tais indicadores enrijece o trabalho pedagógico, impedindo sua diversificação e flexibilização, além de ofuscar aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas (SANTOS, 2004). Nesse sentido, currículo, processos e práticas docentes passam a ser conduzidos com base em tais avaliações, chancelados pelas políticas educacionais contemporâneas que expropriam o docente do domínio do seu processo de trabalho. Dessa forma, a autonomia desse profissional se vê comprometida com a separação entre concepção e execução, e ele fica submetido ao cumprimento de metas e alcance de *rankings* estabelecidos nas avaliações.

Santos (2004, p. 1153) analisa os efeitos dessa cultura do desempenho. Entre eles, aponta para a incidência de problemas de saúde e alto índice de estresse, pois os docentes se culpabilizam pelas falhas identificadas no processo de escolarização dos alunos e pela impossibilidade de realizar tudo que lhes foi imposto, sendo que “grande parte dos problemas enfrentados nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionada ao seu trabalho pessoal.”

A autora destaca que essa cultura de performatividade vai induzindo o comportamento dos docentes, que passam a se responsabilizar pelos problemas relacionados ao trabalho como também passam a se comprometer com o “bem-estar das instituições”.

No tocante à Educação Superior, a autora ressalta a preocupação dos docentes em realizar um alto índice de pesquisas e publicações, mesmo que estas não estejam no centro de seus interesses de estudo e sejam inferiores, qualitativamente, se comparadas ao seu potencial intelectual. Contudo, a quantidade prepondera – por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador – como garantia de ampliação do conceito de seu trabalho e da instituição na qual está inserido.

Essa cultura centrada na lógica das competências, fomentada pelas avaliações de desempenho e aliada à mercantilização da universidade pública por meio do financiamento de pesquisas por empresas e programas governamentais, aspectos já mencionados anteriormente, tem instaurado o produtivismo acadêmico, o que fomenta a competição no interior das universidades e afeta profundamente o trabalho docente universitário.

Com base nessa perspectiva, no próximo tópico, abordaremos esses e outros elementos que estão no conjunto de transformações que têm acometido as práticas

universitárias nas últimas décadas e, em especial, a organização do trabalho docente desse nível de ensino.

Além dos aspectos gerais presentes no processo de reconfiguração do trabalho docente citados anteriormente, serão tratados alguns pontos específicos relacionados às mudanças na organização do processo de trabalho docente⁶na Educação Superior, em universidades públicas federais, a partir das reformas educacionais consolidadas na década de 1990.

Acerca dessa temática, Sguissardi e Silva Júnior (2009) evidenciam as formas de materialização das políticas oficiais para a Educação Superior pública. São elas: redução de financiamento, constrangimentos da carreira docente, restrição do quadro docente, achatamento salarial, sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica, estímulos e facilidades para prestação de serviços extras regime de trabalho – com vistas a complementações salariais –, relaxamento da dedicação exclusiva.

Sobre os efeitos dessa materialização, estudos ressaltam que a identidade das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) foi alterada em decorrência das mudanças sofridas pelas reformas. Desse modo, instaura-se uma cultura acadêmica produtivista, voltada para a prática do capitalismo acadêmico baseado na lógica mercantil, submetida a novas regulações no âmbito do financiamento, da gestão e avaliação (MAUÉS, 2010).

Para a autora, o estabelecimento dessa nova cultura tem naturalizado o produtivismo acadêmico nas universidades públicas.

Há mesmo uma “servidão voluntária” à medida que os professores autointensificam o trabalho para que, em um processo de avaliação que é comparativo, possam obter mais “pontos” do que o colega e, portanto, maior possibilidade de conseguir o financiamento pleiteado, seja para um projeto, para apresentação de trabalho no exterior, ou realizar um pós-doutoramento, para obter uma bolsa de produtividade, tornando-se assim um professor diferenciado (MAUÉS, 2010, p. 153).

Nessa vertente, Sguissardi e Silva Júnior corroboram com Maués e afirmam que:

⁶ “Refere-se ao conjunto de atividades desenvolvidas pelo professor/pesquisador no âmbito das relações estabelecidas com a instituição de ensino, considerando seus fins e objetivos, visando abranger os aspectos do processo de ensino, de produção e socialização do conhecimento”. (MAUÉS, 2010).

[...] o núcleo da ideologia do *produtivismo acadêmico*, como política de Estado e de cultura institucional, tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo e, no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o polo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2000, p. 44).

Para os autores, é evidente a relação de dependência entre avaliação e financiamento; estas, por sua vez, se concentram na base da implementação da produtividade e da competitividade nas universidades.

Com a lógica produtivista instaurada pelo Estado no âmbito da avaliação, as agências reguladoras CNPq e CAPES ocupam um lugar de destaque, pois sua função é regular as exigências impostas para o desempenho do docente que atua na pós-graduação. Estas repercutem na avaliação trienal dos respectivos programas de pós-graduação. Os resultados são cobrados por meio de publicações em periódicos de renome que atendem ao Qualis estabelecido pela agência, publicação de capítulos de livros, participação em eventos, orientações, aprovação de projetos de pesquisa por agências de fomento, entre outros indicadores elaborados a partir da lógica mercantilista (MAUÉS, 2010).

Outro aspecto a ser destacado é a lógica de financiamento de projetos, adotada pelas duas agências nacionais de fomento, centrada nas estratégias do mercado, por meio de editais públicos que instauram a cultura de licitação, a qual acirra a competição entre os pares. Nessa vertente de empreendedorismo, o docente passa a ser responsável por atrair empresas para financiamento de suas pesquisas e laboratórios. Dessa forma, a individualidade e a competitividade se estabelecem no interior das universidades (MAUÉS, 2010).

No âmbito da gestão, a descentralização gerencial fundamenta-se na ideologia que remete à consolidação da autonomia das instituições; no entanto, as decisões são concretizadas em outros espaços que fogem ao escopo do seu local de implementação (MAUÉS, 2010). Nessa perspectiva, destacam-se as avaliações centradas na lógica do desempenho, currículos de base nacional comum, entre outros elementos.

Além das funções já exercidas no magistério, o docente passa a desempenhar atividades administrativas, burocráticas, que se materializam no preenchimento de inúmeros relatórios para captação de recursos externos, com

produção intensa de artigos, com vistas a – além de se manter no circuito acadêmico – ampliar a possibilidade de receber bolsa das agências de fomento (MAUÉS, 2010).

Maués (2010, p. 153) afirma que a profissão tem vivido uma crise manifestada pela “penúria” ou pela falta do profissional nas instituições, tanto pela falta de propostas que se preocupem com a valorização do magistério, quanto por aspectos relacionados às condições de trabalho, no que concerne à crescente intensificação e precarização do trabalho, fatores que têm ocasionado doenças, desgastes e abandono da profissão.

Nessa perspectiva, a autora complementa que “a flexibilização, a precarização, a intensificação, o sofrimento, o adoecimento são expressões hoje que permeiam a vida do trabalhador docente” e conclui:

O individualismo, a competição, marcas do liberalismo, estão muito vivas nessa face perversa que a Universidade pública vem assumindo, e o professor, como um dos principais protagonistas da instituição, vem sendo penalizado nesse modelo de uma Universidade que teve sua identidade “alterada”, sua cultura acadêmica modificada para se aproximar do mercado, sua autonomia violada e que, para sobreviver, instituiu o capitalismo acadêmico e a cultura da produtividade (MAUÉS, 2010, p.155). (Grifos da autora).

Estudos realizados por Borsoi (2012) em uma universidade pública localizada na Região Sudeste, sobre intensificação do trabalho e suas implicações no modo de vida e na saúde de docentes do Ensino Público Superior, constataram que a reestruturação universitária não tem considerado as mudanças efetivas das condições laborais. Portanto, tem contribuído para a ampliação, especialmente, da intensificação e precarização do trabalho docente, uma vez que o aumento do número de docentes é desproporcional na medida em que se expandem as demandas de trabalho, além de exigências de qualidade, metas e excelência produtiva.

A autora chama a atenção para a crise de identidade e os sofrimentos psicológicos gerados pela radical mudança no trabalho do professor. Alerta ainda que, embora haja certa resistência ao ritmo de trabalho intensificado e precarizado, a maioria dos professores pesquisadores leva trabalho para casa e abre mão de seus direitos como férias-prêmio, licença sabática, afastamento por questões de saúde, para se dedicar ao trabalho, mediante pressão institucional, a qual passa a fazer

parte da formação da identidade das IFES dos docentes e se torna parte constituinte de seu trabalho, o que acarreta inúmeras consequências para sua vida pessoal.

Borsoi enfatiza que:

O trabalho docente tem natureza tal, que permite que seja realizado, em parte, fora do ambiente institucional; extrapole amiúde os limites específicos da jornada regimental contratada; não possibilite visibilidade clara de seu produto; dependa, em grande medida, de condições especiais para ser efetivado – a exemplo da preparação de aulas e da elaboração de textos científicos, artigos etc.; haja, por parte do professor, relativo controle sobre suas atividades, bem como sobre a entrada e saída da instituição (BORSOI, 2012, p. 83).

A autora problematiza também que a atividade docente é realizada na dimensão imaterial do trabalho e, portanto, os limites entre o tempo de trabalho e o de não trabalho não é reconhecido, o que impacta a qualidade da produção acadêmica, que se fundamenta na quantidade, na saúde e nas formas de viver dos docentes.

Nesse aspecto, as Tecnologias da Informação e Comunicação ampliam as possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, mantêm o elo docente com o trabalho e a instituição, mesmo que o profissional esteja fora da instituição, pois rompem com as barreiras geográficas, espaciais e temporais, e contribuem para esse “extrapolamento” de limites da jornada contratada. As TIC estão cada vez mais presentes em práticas do cotidiano e têm provocado transformações nos diversos segmentos da sociedade, no âmbito cultural, social, político e econômico.

As TIC compreendem três grandes vertentes: a informática; as telecomunicações e as mídias digitais que possibilitam a comunicação, a transferência de arquivos (imagens, documentos) e a interatividade, por meio de recursos como computadores pessoais, telefonia móvel, internet, tecnologias de acesso remoto (WIFI, Bluetooth), televisão por assinatura, tecnologias digitais e capacitação de imagem e som, entre outros (CAMPOS, 2011, p.66).

O enfoque desse estudo está nas Tecnologias Digitais definidas por Ribeiro (2014, p.25) como:

Um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou

em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores.

A ampliação do acesso a computadores de uso pessoal e dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, entre outros, tem contribuído significativamente para a conexão à rede – internet, e reconfigurado, cada vez mais, as relações sociais.

No contexto brasileiro, dados apresentados pelo IBGE apontam que em 2014, no Brasil, 95,4 milhões de pessoas, ou seja, 54,4% da população com dez anos ou mais idade acessaram a rede pelo menos uma vez, em um período de três meses. A evolução acelerada dos meios de comunicação em decorrência da digitalização das informações e a interconexão mundial de computadores têm modificado nossas relações com a natureza, a cultura, as relações de trabalho, as interações sociais e alterado as percepções sobre a organização dos tempos e espaços.

A possibilidade de acumulação e transferência de dados, realidades virtuais, hipertextos, hipermídias, bem como as interações sociais ampliadas por meio de redes interativas conectadas pela internet se configuram como marcos desse fenômeno na sociedade atual.

A potencialidade dessa virtualização e a ampliação das formas de comunicação são identificadas por Lévy (2003), ao afirmar que as comunidades virtuais se organizam por intermédio de sistemas de comunicação telemáticos, pelos mesmos núcleos de interesses, e a geografia deixa de ocupar o lugar restritivo, pois não há mais limites na organização do espaço temporal. Uma cultura nômade é reinventada, por meio de interações sociais, na qual as relações se reconfiguram com dinamicidade.

Para Lévy (2000), é impossível separar o humano do seu ambiente material, signos e imagens pelos quais são atribuídos os sentidos à vida e ao mundo. Por outro lado, não podemos separar o mundo material (objetos técnicos) de sua parte artificial das ideias, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Dessa forma, é pertinente perceber que o uso que fazemos das tecnologias digitais é inerente ao contexto social, cultural, histórico, político e econômico. O autor lembra que:

Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante, ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus impactos, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela (LÉVY, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva, torna-se relevante ressaltar os aspectos contraditórios que cerceiam o uso das tecnologias digitais na perspectiva da sociedade capitalista contemporânea, pois, ao mesmo tempo que contribuem para avanços científicos e tecnológicos e beneficiam diversos segmentos da sociedade, faz-se notória sua influência para o aumento do abismo da exclusão e desigualdade social, acumulação do capital, exploração da força de trabalho e extração de mais valia.

Sobre esse aspecto, Dourado (2002, p. 238) ressalta que

As novas tecnologias não se apresentam como simples veículos da ideologia dominante ou ferramentas de entretenimento puro e inocente. Ao contrário, é fundamental compreendê-las como ferramentas produzidas e apropriadas socialmente, uma vez que as novas tecnologias incorporam e disseminam discursos sociais e políticos, cuja análise e interpretação não são uniformes ou padronizadas, o que exige métodos de análise e críticas capazes de articular sua inserção na economia política e nas relações sociais em que são criadas, veiculadas e recebidas.

No tocante às influências na organização do trabalho, Castells (1999) afirma que, mediante a informatização da produção de bens e serviços, o trabalho, que era material, se transforma em trabalho imaterial. Nesse processo, a força física é superada por competências cognitivas, e com isso, o objetivo final do processo de trabalho passa a ser o de acumular conhecimentos, com destaque para a criatividade intelectual. Portanto, o trabalho tem sua natureza alterada pela nova economia global informacional (CASTELLS, 1999).

Nessa mesma vertente, Mill (2006), ao estabelecer uma análise relacional do papel que as tecnologias digitais ocupam na organização do trabalho na contemporaneidade, acrescenta que as tecnologias digitais rompem as fronteiras claras entre o trabalho e a vida familiar, mediante novas possibilidades de comunicação e flexibilidade de tempo e espaço. Dessa maneira, produzem outras formas de organização do capitalismo e modos flexíveis de acumulação de capital. A possibilidade de se trabalhar em casa em decorrência do uso da internet, a

flexibilização dos horários e deslocamentos produzem no trabalhador um sentimento de liberdade. Assim, a gestão contribui para o reforço do sentimento de responsabilidade do trabalhador, que passa a controlar seu próprio tempo de trabalho.

Desse modo, na sociedade em rede, as relações entre espaço e tempo são definidas pelo uso das tecnologias digitais. O sequenciamento é negado no intuito de aniquilar o tempo. Este, por sua vez, é comprimido, como ocorre na realização de transações financeiras em frações de segundos, bem como na realização de tarefas simultâneas. Diante disso, o passado, o presente e o futuro fundem-se em uma ordem aleatória e contribuem para encobrir os ciclos vitais que constituem o trabalho (CASTELLS, 2015).

No contexto educacional, Tavares (2014) ressalta que as tecnologias digitais, concebidas no processo produtivo capitalista como recursos e meios de produção, têm desempenhado um papel estratégico para a acumulação do capital por meio da educação. Nesse aspecto, as tecnologias digitais destacam-se no favorecimento de uma educação social a qual, para além da qualificação para o trabalho, gera no sujeito uma demanda pelo consumo e, dessa forma, alimenta a si mesma e ao sistema capitalista.

Por outro lado, a autora afirma que, se utilizadas como recursos dinamizadores de práticas pedagógicas, para processos de emancipação individual e coletiva, a integração das tecnologias digitais na educação pode contribuir para a formação de sujeitos ativos, criativos, politicamente críticos e, conseqüentemente, para a melhoria da aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao considerar o contexto educacional, Fidalgo (2009, p. 96) complementa que a organização da sociedade em rede, por um lado, pode permitir avanços nos processos pedagógicos, por meio da criação de ambientes de trabalho mais ativos, e favorecer o extrapolamento dos limites espaçotemporais; por outro lado, podem trazer problemas que requerem atenção, por exemplo, a intensificação do trabalho, a demanda por aumento de produtividade, a invasão do espaço doméstico pelo trabalho, o maior controle externo de resultados, entre outros.

Lessard e Tardif (2005) apontam, em sua pesquisa, que as transformações ocorridas no trabalho docente nas últimas décadas, na perspectiva das sociedades capitalistas contemporâneas, são de cunho qualitativo e, com a inserção das

tecnologias digitais e introdução de novos métodos de ensino, a burocracia escolar foi se intensificando, tornando o trabalho mais complexo, embora não se tenham constatado aumentos significativos na carga horária de trabalho dos professores.

Nessa mesma perspectiva, Oliveira (2010), ao investigar as possíveis alterações ocorridas pelo uso de tecnologias digitais, especialmente o computador e a internet, no processo de trabalho de docentes, constatou duas grandes alterações: a dissolução dos limites entre vida profissional e vida pessoal e a intensificação do trabalho, seja pelo aumento do ritmo de trabalho, seja pelo aumento do seu grau de complexidade.

Os contrastes presentes no redimensionamento das práticas do trabalho docente no contexto da sociedade em rede, na perspectiva espaçotemporal, decorrentes da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente, são problematizados por Fidalgo, que identifica uma série de aspectos inerentes a esse processo. São eles:

[...] redefinição das funções docentes em virtude da criação de novos ambientes, até mesmo virtuais de aprendizagem; estabelecimento de novas situações interativas e de novas práticas culturais de comunicação em rede, redefinição de novos modos de acesso aos conhecimentos e de novos ritmos e dimensões de ensinar a aprender; [...] instauração de um processo educacional mais flexível, gerando a crescente demanda por formação permanente [...] “laboralização” de espaçotempo doméstico familiar (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p 110). (Grifos dos autores)

No tocante aos docentes universitários, Fidalgo (2009) ressalta que o tempo e o espaço do trabalho sofrem uma otimização percebida no espaço doméstico, o qual é invadido por aparatos como computador, telefone, entre outros, e dividem os espaços de suas relações e trocas.

O mais importante é enfatizar que esses novos aparatos maravilhosos da vida tecnologizada não mantêm um laço racional com o tempo, pois estão disponíveis durante todo o dia, para receber chamadas telefônicas (é como se não existisse hora para o telefone tocar), notificar o recebimento de mensagens por *e-mail*, e por que desligá-los se resta sempre a dúvida: será algo importante? Talvez convite para uma palestra, as necessárias bancas de defesa, os projetos de pesquisa, os dados que faltavam para finalizar aquele relatório, trabalhos atrasados de aluno (o prazo convencional passa a ser meia-noite: ‘você recebeu o arquivo que te enviei hoje?’); enfim, mais um prazo que se expira! (FIDALGO; FIDALGO, 2009, p.106).

O autor alerta que nesse contexto, constitui-se uma moral cibernética, pois a evolução tecnológica não se restringe apenas ao uso de instrumentos e produtos, mas relaciona-se com comportamentos que os indivíduos desenvolvem perante eles e a interferência desse processo na sociedade. Contudo, enfatiza a necessidade de se perceberem os aspectos comuns e diversos que abrangem a apropriação das tecnologias digitais no trabalho docente. Nesse sentido, considerou-se relevante, neste estudo, compreender a percepção dos professores sobre a relação entre as manifestações de sofrimento e o uso das tecnologias digitais em seu processo de trabalho, seja em suas atividades administrativas, burocráticas e/ou didáticas. Portanto, para avançar nessa compreensão, será abordado o conceito de manifestações de sofrimento.

No decurso histórico, com o aumento sem precedentes da intensificação do trabalho impulsionado pelo sistema capitalista, notam-se inúmeras resistências entre diversas categorias de trabalhadores, além de iniciativas e intervenções de organismos estatais de controle da saúde e do trabalho (DAL ROSSO, 2013).

Na perspectiva da saúde, Leão e Brant (2015) ressaltam que, em decorrência do atual modelo de organização da sociedade capitalista centrada no pós-fordismo, constata-se uma crescente demanda nos serviços de saúde relacionada a problemas psíquicos, assédios, estresse e outras manifestações.

No tocante ao contexto das universidades públicas federais, destaca-se a Portaria n.º 1.261, de 05 de maio de 2010. Esta institui os Princípios, Diretrizes e Ações em Saúde Mental que visam orientar os órgãos e as entidades do Sistema de Pessoal Civil – SIPEC, da Administração Pública Federal, sobre a saúde mental dos servidores. Entre outros aspectos, a Portaria prevê a avaliação de impacto das ações de prevenção dos agravos, de promoção da saúde⁷, das intervenções terapêuticas e da reabilitação, avaliando eficiência, eficácia, efetividade e segurança das ações prestadas. Diante disso, parte-se do pressuposto de que estratégias de

⁷Neste estudo considera-se a definição dada por Pellegrini Filho et al (2014), no tocante ao protagonismo dos determinantes gerais sobre as condições de saúde. Este conceito se sustenta: [...] no entendimento de que a saúde é produto de um amplo espectro de fatores relacionados com a qualidade de vida, incluindo um padrão adequado de alimentação e nutrição e de habitação e saneamento, condições de trabalho adequadas, oportunidades de educação ao longo da vida, ambiente físico limpo, apoio social para famílias e indivíduos, estilo de vida responsável e um espectro adequado de cuidados de saúde (PELLEGRINI FILHO *et.al.*, 2014, p. 306).

promoção da saúde fazem parte do conjunto de ações institucionais na esfera pública que visam ao enfrentamento da situação.

Segundo os autores, estatísticas da previdência social demonstram que os afastamentos ocasionados por transtorno mental ocupam o terceiro lugar no *ranking*. Embora isso não seja percebido, constatam-se, por parte das instâncias políticas governamentais, ações mais rigorosas de controle das condições e da organização do trabalho em nível nacional. Nesse cenário, o sofrimento no trabalho, portanto, impõe-se como uma questão urgente a ser considerada no desenvolvimento de estratégias institucionais voltadas para o rompimento com dispositivos de patologização dos trabalhadores. Esta, por sua vez, se constituiria como uma ideologia que ocultaria as contradições dos processos de trabalho.

No contexto brasileiro, os autores destacam que o conjunto de procedimentos e recomendações para os serviços de saúde, no âmbito da saúde mental dos trabalhadores, é restrito apenas ao conjunto de transtornos mentais, agentes patógenos e fatores de risco. Estes são identificados nas diretrizes do Manual de Doenças do Ministério da Saúde (BRASIL, 2001), na lista de doenças relacionadas ao trabalho (BRASIL, 1999) e nos mecanismos técnicos de notificação compulsória de agravos (BRASIL, 2011).

As doenças elencadas são: lesões orgânicas e cerebrais, transtornos de personalidade, demência, delirium, transtorno cognitivo leve, transtorno mental orgânico, episódios depressivos, síndrome da fadiga, alcoolismo crônico, estresse pós-traumático, neurastenia, neuroses profissionais, transtornos do ciclo vigília-sono e a síndrome do esgotamento profissional, entre outros (BRASIL, 2011; 2001; 1999). Suas causas podem ser metais pesados e produtos perigosos, como brometo de metila, chumbo e agrotóxicos neurotóxicos, capazes de afetar o cérebro (BRASIL, 1999; 2001), e situações da organização do trabalho, como ritmo, intensidade das atividades, fatores mecânicos do posto laboral, conteúdo das tarefas, sistema de turnos, práticas de premiação e incentivos, desacordos entre chefia e colegas, ameaças de desemprego, instabilidade e desemprego (LEÃO; BRANT, 2015, p.1274).

Desse modo, a prioridade das ações concentra-se em identificar, classificar, enquadrar, tratar e recuperar os sujeitos adoecidos, pois as situações de transtorno mental que chegam à rede não obtêm confirmação de profissional especializado; “não se faz a notificação, nem se organizam equipes para intervir no processo de

trabalho. Vigiam-se a doença e os trabalhadores, e não o processo de trabalho” (LEÃO; BRANT, 2015, p.1274).

Os autores ressaltam que, embora as notificações sejam importantes, utilizar o mesmo instrumental de vigilância de doenças infecciosas para as manifestações de sofrimento não seria adequado. Desse modo, com a exigência de confirmação de casos, prepondera uma valorização das patologias em detrimento das manifestações do sofrimento.

Ainda problematizam que:

Essa tendência revela o predomínio de modelos clínicos e medicalocêntricos, pautados em especialismos da área *psi*, que focalizam indivíduos e suas alterações mentais. Como operacionalizar estratégias que superem a hegemonia das práticas clínicas e patologizantes e enfoquem intervenções coletivas na perspectiva da transformação dos processos de trabalho? (LEÃO; BRANT, 2015, p.1273).

Nesse modelo biologicista, o conceito de saúde é considerado como ausência de doenças. Para a realização do diagnóstico, são avaliados apenas agentes biológicos, físicos e químicos. O centro das atenções é o indivíduo doente; a recuperação e a reabilitação da doença são priorizadas em detrimento das ações da promoção e proteção à saúde (CUTOLO, 2006). Portanto, a subjetividade do indivíduo, as manifestações de sofrimento e a determinação social do processo saúde/doença são desconsideradas.

Embora tenha ocorrido um avanço no campo teórico e movimentos⁸ na tentativa de superar as limitações desse modelo, por meio de conferências, reformas políticas e curriculares nos cursos de medicina e a reformulação do conceito de saúde – como se lê a seguir –, nota-se que esse modelo ainda é perpetuado nas práticas atuais.

Em seu sentido mais abrangente, a saúde é a resultante das condições de alimentação, habitação, educação, renda, meio-ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde. É, assim, antes de

⁸VIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, contribui com a reelaboração do conceito ampliado de saúde, o qual extrapola os limites do modelo biologicista. Na Constituição Federal de 1988, a saúde ganha o *status* de direito de todos os cidadãos e dever do Estado e o conceito ampliado de saúde é incorporado, focalizando seus determinantes e condicionantes. Movimento da Reforma Sanitária, nascido nos anos setenta, questionava a *performance* deste modelo curativista e não inclusivo. A Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde. O Programa de Incentivo às Mudanças Curriculares para as Escolas Médicas (Promed). (CUTOLO, 2006, p 17-19)

tudo, o resultado das formas de organização social da produção, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida (BRASIL, 1986).

Sobre esse aspecto, no campo da saúde mental, Dunker analisa alguns movimentos históricos no âmbito da racionalidade diagnóstica contemporânea e identifica quatro pontos desse modelo que o fazem adaptar-se, cada vez mais, às exigências do capitalismo: a) Substituição da psicopatologia como campo de confluência das diferentes narrativas sobre o sofrimento pela racionalidade classificatória e segmentar; por exemplo, o Sistema Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais⁹ (DSM); b) Ampliação do espectro diagnóstico da doença mental: o número de categorias clínicas aumenta à medida que sua unidade decresce, declinando gradualmente a conceituação de sofrimento mental por meios mais gerais, que explicam inúmeros sintomas; c) Expansão do modelo de psiquiatria com base em evidências, consideração clínica de custos, gastos e vantagens, epidemiologicamente calculada, na escolha e na indicação de um ou outro tratamento; d) Crescimento generalizado da medicalização e das intervenções farmacológicas no âmbito da saúde mental, a partir dos anos 2000 (DUNKER, 2015).

O autor relata que esses pontos mostram uma nova forma de gestão do mal-estar, centrada, por um lado, “na produção de espaços de exclusão e anomia” e, por outro, na “definição de condomínios de classificação diagnóstica flexível”. Além disso, ressalta que é visível o aumento dos efeitos de consumo de medicamentos, na medida em que os ajustes de medicação oscilam até que esta se mostre eficaz e justifique o diagnóstico de forma retrospectiva. Para o mesmo autor, as substâncias farmacológicas modulam as experiências subjetivas e são “zonas artificiais de contenção, excitação, anestesia e separação, que funcionam como muros de proteção contra o mal-estar e zonas de exceção contra o sofrimento” (DUNKER, 2015, p. 28).

⁹ Em 1952 é publicada a primeira versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), organizada pela Associação Psiquiátrica Americana. Ele amplia a classificação utilizada pelo exército, desde 1918, de modo a uniformizar os critérios semiológicos da prática diagnóstica em torno de 182 distúrbios (*disorders*) 1. Suas categorias são, sobretudo, de extração psicodinâmica ressaltando-se a oposição entre neurose e psicose. Na quarta edição, editada em 1994, o número de transtornos subiu para 297, um aumento massivo de novas categorias diagnósticas (DUNKER, 2015, p.22). Os efeitos deste manual têm despertado inúmeras críticas por pesquisadores da área, tais como: a abdicação do diagnóstico diferencial e do tratamento pela palavra, separação “da psicanálise da psiquiatria ao remeter esta última ao campo da medicina biofisiológica que exclui a subjetividade, soberania dos psicofármacos” (RODINESCO, 2000, p.51, *apud* DUNKER, 2014, p.97).

Ainda nas palavras de Dunker (2015, p. 23), “A globalização do capital gerou também uma globalização das maneiras de sofrer. Seria esse um efeito da expansão de uma mesma forma de vida, que carrega vicissitudes tratadas como mercadoria?”

Acerca dos efeitos desse modelo, Leão e Brant relatam que

O sofrimento humano foi sendo paulatinamente interpretado como doença, patologia, transtorno, neurose, depressão. Além da “corporificação”, observa-se também a medicalização – e conseqüente individualização, culpabilização e vitimização – de problemas cuja causalidade não estaria no corpo (biológico) ou nas instâncias psíquicas, mas nas relações sociais (LEÃO; BRANT, 2015, p.1276).

Neste estudo utilizaremos a definição de sofrimento na concepção de Freud (1920), citada por Leão e Brant:

O sofrimento é um estado de expectativa diante do perigo e preparação para ele, ainda que seja um perigo desconhecido (angústia); medo, quando ele é conhecido; ou susto, quando o sujeito se depara com um perigo sem estar preparado para enfrentá-lo. O sofrimento se configura como uma reação do sujeito, uma manifestação da insistência em viver em um ambiente que, na maioria das vezes, não lhe é favorável (LEÃO; BRANT, 2015, p.1284).

Atualmente, a manifestação do sofrimento como parte da vida humana e condição indispensável para a sobrevivência em situações adversas ou de elevada vulnerabilidade vem sendo obscurecida; no entanto, o sofrimento se constitui em um mecanismo de defesa, pois sinaliza a presença de um perigo, alerta e prepara o sujeito para ações de enfrentamento.

Leão e Brant (2015) consideram que a manifestação do sofrimento impulsiona o indivíduo para ações de proteção diante do perigo trazendo uma dimensão de positividade, pois o sofrimento, ao ser identificado nas relações de trabalho, impulsiona o sujeito a uma luta política para o enfrentamento dos determinantes de seu sofrimento e não à autocomiseração.

No entanto, os autores analisam que, nas empresas pós-industriais, o sofrimento é uma dimensão “proibida” de se manifestar, pois a fraqueza, a humilhação, a pobreza material, o desequilíbrio emocional e a doença são constantemente associados às manifestações de sofrimento. Afirma também que

tristeza, desânimo, tédio, medo, entre outras manifestações de sofrimento, são inerentes ao cotidiano do trabalho, sendo raros os momentos de satisfação do indivíduo (BRANT, 2004).

Dunker (2015) examina a noção de sofrimento na perspectiva da psicanálise em três condições: a) todo sofrimento demanda de um reconhecimento e responde a uma política de identificação; o autor afirma que “cada época define politicamente quanto e qual sofrimento deve ser suportado e incluído na esfera do patológico”; b) o sofrimento é estruturado em narrativa, os sujeitos sofrem e manifestam seu sofrimento, de acordo com o vocabulário disponível em sua época e sua inserção social; c) a experiência de sofrimento envolve o transitivismo, que consiste na experiência psicológica em que se confunde o sujeito que pratica a ação e o que sofre a ação.

Na perspectiva apresentada por Dunker, que associa o sofrimento às definições políticas de cada época, retornamos aos estudos de Brant, que compreendem o processo de transformação do sofrimento em adoecimento como uma “cultura do adoecimento”, no qual a concepção de sujeito saudável seria substituída pelo conceito de pessoa doente e, a partir daí, o indivíduo passaria a interpretar suas experiências e guiar suas ações na posição de doente (BRANT, 2004).

Dessa forma, Brant alerta que o risco no ambiente laboral pode ou não ser reconhecido pelo sujeito como ameaça e, nesse sentido, a manifestação de sofrimento constitui um alerta para as necessidades de transformação no trabalho (BRANT, 2004).

Se sofrimento implica uma tentativa de diminuição dos trabalhadores (não reconhecimento, baixos salários, estratégias de culpabilização, humilhações, pouca margem de escolha e participação, regras inflexíveis e injustas, entre outros), o fortalecimento dos próprios trabalhadores em sua condição de sujeitos autônomos para protagonizarem transformações no seu cotidiano é um imperativo. Daí a importância da mobilização de representação de trabalhadores para fortalecer sua resistência perante situações enfrentadas em cada ramo econômico e processo de trabalho específico (LEÃO; BRANT, 2015, p. 1285).

Diante do cenário anteriormente apresentado, cabe destacar um crescimento significativo de estudos sobre o sofrimento no trabalho no campo da saúde do trabalhador. Dentre eles, destacamos os estudos de Brant (2002), que buscou

evidenciar as manifestações de sofrimento na gestão do trabalho; a angústia, a tristeza e a insatisfação foram as principais manifestações encontradas. Brant (2004) constatou a existência de um conjunto de dispositivos organizacionais que contribuem para a transformação do sofrimento em adoecimento em uma empresa pública de grande porte, situada na Região Sudeste do Brasil.

Braga e outros (2013) investigaram o sofrimento psíquico em trabalhadores da saúde. Como resultado, constatou-se que o ambiente hospitalar é potencialmente gerador de sofrimento psíquico, sendo este produzido pela impossibilidade de subjetivação do indivíduo em seu trabalho.

Lyra e outros (2013) investigaram a opinião de professores do ensino fundamental – com e sem sofrimento psíquico – sobre os problemas de comportamento dos alunos e sobre a forma de lidar com esses problemas. Os resultados evidenciaram diferenças significativas entre professores com e sem sofrimento psíquico, relacionados à forma de avaliar e lidar com os problemas de comportamento dos alunos. Segundo os autores, a presença de sofrimento psíquico contribui para uma visão mais negativa do trabalho docente.

Nessa perspectiva, Kuenzer e Caldas afirmam que os trabalhadores da educação não apresentam diferenças se comparados com outras categorias de trabalhadores do ponto de vista da mercantilização, pois são também superexplorados; no entanto, chamam a atenção para o fato de serem trabalhadores não materiais e, nesse caso, se estabelecem especificidades do ponto de vista do sofrimento no trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009).

A combinação de diversos elementos que compõem a esfera do trabalho docente pode ser geradora de sofrimento; todavia, o foco principal deste estudo foi analisar as manifestações de sofrimento e o uso de tecnologias digitais e suas relações com o processo de trabalho docente em uma universidade pública. Buscou-se compreender como os docentes têm lidado em seu trabalho com essas manifestações a partir das percepções dos participantes da pesquisa sobre a relação destas com o uso das tecnologias digitais.

CAPITULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

O objetivo deste capítulo é apresentar a abordagem, o percurso e os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, em consonância com o marco teórico definido para a realização do presente estudo. De acordo com Minayo e Deslandes (2009), a pesquisa é uma atividade básica da ciência e articula pensamento e ação; os problemas a ela vinculados são frutos de inserção na vida real, um problema da vida prática.

Nesse contexto, a metodologia ultrapassa o simples uso de técnicas e inclui concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade. Segunda a autora, para se fazer ciência, deve-se considerar o trabalho simultâneo entre teoria, método e técnicas como condicionantes mútuos, pois o “modo de fazer depende do que o objeto demanda, e a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados.” (MINAYO, 2012, p. 622).

Pretende-se apresentar os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados na produção das informações e uma breve apresentação do campo e dos participantes da pesquisa, para que se faça compreender a realidade da IFES em que ocorreu a pesquisa.

2.1 Tipo de estudo e abordagem

A finalidade desta investigação é analisar as manifestações de sofrimento de docentes do Ensino Superior e sua relação com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho docente, no âmbito de uma universidade pública.

Trata-se de um estudo exploratório, pois possibilita ao pesquisador obter maior familiaridade com o problema da pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito, mediante a escassez de trabalhos já realizados sobre o tema. Segundo Gil (2008, p. 27), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Nesse sentido, dadas as especificidades do projeto, considerou-se a pesquisa exploratória mais apropriada para o alcance dos resultados pretendidos.

No intuito de manter a coerência entre métodos, teorias e seus pressupostos, o caminho metodológico adotado teve como foco principal a abordagem qualitativa. A utilização de métodos mistos em pesquisas tem ganhado visibilidade em diversos campos do conhecimento. Trata-se da conjugação de elementos qualitativos e quantitativos mediante a combinação de métodos e instrumentos de produção e análise de informações, que proporcionam a multiplicidade de dados e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de análises estatísticas e textuais.

Dessa forma, ao se considerarem as particularidades e potencialidades de cada abordagem, obtêm-se respostas mais abrangentes aos problemas de pesquisa formulados, o que proporciona ganhos relevantes para as pesquisas complexas realizadas no campo da Educação (FARRA, 2015, p.67).

A pesquisa quantitativa apresenta como potencial a possibilidade de mensuração acurada de um construto específico, a capacidade de conduzir comparações entre grupos, examinar a associação entre variáveis de interesse e a modelagem na realização de pesquisas (FARRA, 2015, p. 214).

Diante da necessidade eminente deste estudo de caracterizar os participantes, mensurar o uso de tecnologias digitais em seu processo de trabalho e identificar o nível de suspeição (presença/ausência) de sofrimento, para em seguida, com base na associação desses dados, selecionar os possíveis participantes da entrevista, considerou-se a relevância da utilização da abordagem quantitativa para alcance dos objetivos propostos.

Por outro lado, por se tratar de uma pesquisa no campo das ciências humanas e sociais em que os participantes são parte inerente e central das investigações, impõe-se como necessidade considerar as subjetividades, história de vida e percepções desses participantes sobre o fenômeno estudado, e posicioná-los como protagonistas nesse processo.

Conforme afirmam Bogdan e Biklen (2010), a pesquisa qualitativa agrupa uma diversidade de estratégias de investigação que permitem uma melhor compreensão do fenômeno, se analisado numa perspectiva integrada ao considerar o sujeito e seu contexto. Destaca-se, também, a possibilidade de aprofundamento que esta proporciona, em busca de uma retratação completa e profunda da realidade, dos processos e das relações entre eles, e o uso de uma variedade de fontes de informação, elementos inerentes e essenciais para a realização desta pesquisa.

Dessa forma, as narrativas obtidas podem ser analisadas no contexto em que ocorrem e, com isso, possibilitam a obtenção de informações mais detalhadas das experiências humanas, crenças, emoções e dos comportamentos, embora esse tipo de pesquisa apresente como limitação dificuldades de integração confiável das informações obtidas em observações/casos diferentes, bem como de identificação das relações entre si (FARRA, 2015).

Diante do exposto e da complexidade que envolve o tema, a escolha pelo método misto se deu pela possibilidade de complementariedade e superação das limitações de cada método; nessa perspectiva, vale ressaltar a contribuição de Goldenberg (2005), ao afirmar que:

A combinação de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno, conhecida como *triangulação*, tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social. [...] A premissa básica da integração repousa na ideia de que os limites de um método poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro. Os métodos qualitativos e quantitativos, nesta perspectiva, deixam de ser percebidos como opostos para serem vistos como complementares (GOLDENBERG, 2005, p. 63).

Por ser um estudo de caráter exploratório em busca de novas categorias de análise que auxiliem a compreensão das manifestações de sofrimento de docentes do Ensino Superior e sua relação com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho no âmbito de uma universidade pública, serão descritas, na sequência, algumas características do campo onde será realizado o estudo e da população selecionada.

2.2 O campo e os participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma IFES situada na Região Sudeste do Brasil. Trata-se de uma instituição que desenvolve programas e projetos de ensino, nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, sob a forma de atividades presenciais e a distância, em todas as áreas do conhecimento. Ocupa-se, também, da oferta de cursos de Educação Básica e Profissional. No ensino de graduação, ela oferece, aproximadamente, 6.900 vagas presenciais e 76 opções de cursos, que abrigam a matrícula de cerca de 30 mil alunos; oferece, também, 5

cursos de graduação, 4 especiais e 7 cursos de extensão, todos a distância, a maioria dos quais na modalidade licenciatura, contemplando 22 polos, localizados na Região Sudeste.

No ensino de pós-graduação constam, aproximadamente¹⁰, 73 programas, envolvendo 60 cursos de doutorado e 70 de mestrado; com admissão anual de, aproximadamente, 2.700 alunos; número total de matrículas superior a 9.000, envolvendo cerca de 1.800 doutores orientadores. A avaliação da CAPES resulta em 23 programas com conceitos 7 ou 6, 44 com conceitos 5 ou 4, e 8 com conceito 3; mais de 2.100 estudantes contemplados com bolsas agências diversificadas; aproximadamente 80 cursos de especialização ministrados, com a concorrência de mais de 6.500 estudantes. Na atividade de pesquisa: mais de 850 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, englobando cerca de 3.700 doutores, a maioria deles docentes; quase 800 doutores, que correspondem a cerca de 1/3 dos doutores docentes da Universidade, contemplados com Bolsa de Produtividade Acadêmica do CNPq; publicação de uma média anual da ordem de 3.600 artigos em periódicos, 220 livros; 1.100 capítulos de livro e 2.100 trabalhos completos em anais de eventos; depósito de patentes com crescimento anual, tendo alcançado acima de 55 patentes, em 2010.

Nas atividades de extensão: volume crescente de atividades, ano a ano; número de ações de extensão que se aproximou de 2.600, em 2011; mais de 800 produtos acadêmicos anuais originados pelas atividades de extensão, entre 2009 e 2011; cerca de 800 bolsas de extensão ao ano, pagas a estudantes, em 2011; forte interação entre ensino de graduação e atividades de extensão.

A escolha desta IFES para a realização da pesquisa se deu por ser uma universidade que abriga um número expressivo de docentes e alunos, diversos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, grande volume de publicações e atividades de extensão, entre outros aspectos, que permitiram inferir uma aproximação do contexto delimitado nas abordagens recentes encontradas na literatura e que fundamentam este estudo sobre as condições de trabalho dos docentes de universidades públicas federais e da lógica que abrange a produção acadêmica dessas instituições. Ademais, esta IFES fomenta iniciativas de

¹⁰Informações extraídas e adaptadas de documentos oficiais da instituição.

delineamento de políticas específicas em saúde que configurem respostas ao sofrimento mental identificado na academia.

De acordo com a legislação vigente consultada, o corpo docente permanente da Universidade atua em um dos seguintes regimes de trabalho:

Docente Tempo Integral com Dedicção Exclusiva (DE): jornada de trabalho semanal de 40 (quarenta) horas, de acordo com as determinações da Câmara Departamental ou estrutura equivalente, sendo-lhe vedado o exercício de outras atividades remuneradas, ressalvadas as exceções na forma da lei.

Docente Tempo Integral (T-40): jornada de trabalho semanal de 40 (quarenta) horas, observando 2 (dois) turnos diários completos, de acordo com as determinações da Câmara Departamental ou estrutura equivalente, devendo apresentar desempenho equivalente, em termos quantitativos e qualitativos, ao de seus pares em Regime de DE.

Docente Tempo Parcial (T-20): jornada de trabalho semanal de 20 (vinte) horas, de acordo com as determinações da Câmara Departamental ou estrutura equivalente.

Para este estudo, foram definidos como participantes, os docentes de tempo integral com dedicação exclusiva que já passaram pelo estágio probatório definido pela Emenda Constitucional nº 19/98, segundo a qual a estabilidade é adquirida após três anos de exercício no cargo, sendo apuradas a aptidão e a capacidade para o desempenho do cargo por meio de avaliação de desempenho cujos critérios são: assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade, responsabilidade. O quantitativo de servidores da instituição corresponde a, aproximadamente, 2.471 docentes em regime de dedicação exclusiva.

Quadro 1 - Quantitativo de Servidores – Docentes Efetivos

Quantitativo de Servidores - Outubro de 2015			
Carreira	Classe/Nível de Classificação	Nº	Total
Magistério Superior (Professor de 3º Grau)	Auxiliar	196	2813
	Assistente	189	
	Adjunto	1081	
	Associado	927	
	Titular	420	
Quantitativo de Docentes por Regime de Trabalho	T 20	200	2813
	T 40 horas	142	
	DE	2471	

Fonte: Dados extraídos do SIAPE – outubro de 2015 (Ativos permanentes, celetistas e cedidos)

2.3 Instrumentos, procedimentos e produção de informações

O percurso metodológico utilizado para o alcance dos objetivos geral e específicos referentes a esse estudo será descrito a seguir.

2.3.1 Revisão bibliográfica

Para alcance do primeiro objetivo específico, utilizou-se como procedimento a pesquisa bibliográfica, na busca de se estabelecer uma análise relacional das mudanças econômicas e sociais e suas implicações na Educação Superior, sobretudo em universidades públicas federais, em um recorte dos últimos trinta anos. Optou-se por esse recorte temporal tendo em vista que seus marcos fundamentais implicaram inúmeras transformações no trabalho docente na contemporaneidade. São eles: a) a reestruturação produtiva no âmbito mundial, que se relaciona ao processo de implementação do neoliberalismo enquanto sistema econômico que influencia diretamente as reformas do Estado e das políticas educacionais na América Latina; b) a implantação da Nova LDB, de 20 de dezembro de 1996, no Brasil, a qual assinala um momento de transição significativo para a educação brasileira e, conseqüentemente, para a organização do processo de trabalho docente.

Foram investigados, em livros, artigos e documentos, aspectos que se relacionam com uma possível reconfiguração do trabalho docente, as possíveis manifestações de sofrimento advindas desse processo, e o papel ocupado pelas

tecnologias digitais nesse contexto. Os resultados desse objetivo foram apresentados no marco teórico do capítulo um.

2.3.2 Questionário, *screening* e entrevista semiestruturada

Para alcance do segundo objetivo específico, que compreende a caracterização das relações e as condições laborais dos docentes que utilizam tecnologias digitais em seu processo de trabalho, foram utilizados o Questionário Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais e o *screening*¹¹Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20).

2.3.3 Pré-teste

Para iniciar a aplicação dos questionários, foi realizado um pré-teste por meio da aplicação de uma versão piloto dos questionários, a fim de verificar se as questões seriam compreendidas corretamente pelos respondentes. Esse procedimento tornaria possível o aprimoramento do instrumento.

Gil (2008) afirma que a aplicação do pré-teste, além de assegurar a validade e a precisão do instrumento, permite identificar possíveis falhas na elaboração do questionário em aspectos como nível de complexidade das questões, ambiguidades ou equívocos na redação, questões que fogem ao escopo da pesquisa, constrangimentos ao respondente e exaustão.

O teste da versão piloto dos questionários eletrônicos foi realizado com seis docentes da Educação Superior que possuíam um perfil semelhante ao do público-alvo do presente estudo. Após a aplicação, foram mantidas 90% das perguntas originais; as questões que suscitaram dúvidas nos respondentes corresponderam à dificuldade de entendimento do enunciado das questões que envolviam a mensuração do uso das tecnologias digitais.

¹¹ Instrumento de rastreamento

2.3.4 Questionário Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais

O universo da pesquisa corresponde ao total de docentes de uma universidade pública federal em regime de Dedicção Exclusiva (DE), perfazendo um total de 2.471 indivíduos. Conhecida a dimensão do universo, procedeu-se ao cálculo de uma amostra aleatória simples, na qual todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de serem escolhidos como elementos da amostra. De acordo com a fórmula amostral para populações finitas (TRIOLA, 2005):

$$n = \frac{z^2 * p * q * N}{(e^2 * (N - 1)) + (z^2 * p * q)}$$

Onde:

z = valor de Gauss de acordo com o nível de confiança;

p = quantidade de acerto esperado (%);

q = quantidade de erro esperado (%);

N = população total; e

e = margem de erro.

Aplicou-se o questionário elaborado pela pesquisadora – constituído de 18 perguntas predominantemente objetivas, agrupadas em três dimensões e definidas em concordância com os objetivos traçados para a pesquisa – aos 174 docentes que constituíram a amostra do estudo.

A primeira dimensão do questionário investigou o perfil docente e foi composta por questões sobre dados sociodemográficos que compreendem data de nascimento, sexo, grau de titulação, estado civil. A segunda dimensão, constituída por dados profissionais, buscou identificar o tempo de trabalho na instituição, a classe ocupada e o regime de atuação na universidade, a natureza das atividades exercidas, estimativa de tempo dedicado às atividades da universidade no local de trabalho ou em outro local, incluindo os fins de semana. A terceira dimensão foi constituída de questões que mapearam o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho, quais e com que frequência os recursos comunicacionais são utilizados pelos docentes, e a estimativa de tempo de trabalho em que as tecnologias digitais são utilizadas.

Optou-se pela utilização desse instrumento para produção de informações de cunho quantitativo, pois este permite obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, comportamentos e apresenta, entre outras vantagens, a possibilidade de atingir grande número de pessoas dispersas numa área geográfica muito extensa, além de garantir o anonimato e não expor os participantes às opiniões pessoais do pesquisador (GIL, 2008).

2.3.5 Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20)- *screening* para sofrimento

O Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20) foi desenvolvido por Harding e outros (1980). Segundo Brant (2002), o instrumento foi validado por diversos estudos internacionais conduzidos pela Organização Mundial de Saúde, e a versão adaptada foi validada no Brasil por Mari e Williams (1986).

O SRQ-20 destina-se à detecção de sintomas, ou seja, sugere nível de suspeição (presença/ausência) de sofrimento psíquico ou distúrbios psiquiátricos menores, por exemplo, depressão leve, ansiedade e agravos psicossomáticos que se manifestam no corpo, como dores de cabeça, insônia, entre outros. É utilizado para uma primeira classificação de possíveis casos e não casos; nesse sentido o instrumento não discrimina um diagnóstico específico.

O ponto de corte utilizado para o estabelecimento de suspeição de sofrimento é de sete ou mais respostas positivas dentre as vinte questões, de acordo com o melhor ponto de corte considerado por pesquisadores como Brant (2002); Gonçalves e outros(2008); Soaréz (2007); Reis e outros (2005).

Diversos estudos para avaliação de desempenho e confiabilidade do instrumento SRQ-20 foram realizados no Brasil. Entre eles destacam-se os estudos de Santos *et al.*(2008) que apontaram para um desempenho satisfatório do SRQ-20, devido à habilidade na identificação de fatores indispensáveis para o rastreamento da saúde mental em âmbito ocupacional.

O estudo de Gonçalves e outros (2008) conclui que o SRQ-20 é um instrumento de aplicação rápida e fácil, apresenta nível elevado de compreensão por parte dos respondentes, independentemente do nível de escolaridade, é de baixo custo, pode ser aplicado sem a presença de um entrevistador e constitui uma valiosa ferramenta para estudos de prevalência psiquiátrica.

O acesso aos dados/*e-mails* dos professores para envio do questionário e do SRQ-20 foi por meio da compilação de dados disponíveis nos *sites* oficiais da universidade pesquisada, bem como de seus respectivos *campus*/unidades. A produção de informações “no campo” ocorreu no primeiro semestre do ano de 2017.

2.3.6 Entrevistas semiestruturadas

Após a aplicação do questionário e do SRQ-20 ainda para alcance do segundo objetivo, o instrumento utilizado na busca de informações qualitativas foi a entrevista semiestruturada. Foram realizadas nove entrevistas, que foram gravadas em formato de áudio mp3 e transcritas para composição das informações destinadas à análise.

A entrevista constitui uma forma de interação, diálogo assimétrico entre as partes, e possibilita a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano e dos mais diversos aspectos da vida social (GIL, 2008).

Optou-se pela entrevista semiestruturada, no intuito de permitir a combinação de perguntas abertas e fechadas para que o entrevistado tivesse a possibilidade de discorrer com liberdade sobre o tema sem se prender às questões formuladas inicialmente (MINAYO, 2009). Desse modo, a escolha desse instrumento se deu pela possibilidade de obtenção de narrações autobiográficas dos docentes, que poderiam se expressar livremente sobre a temática de estudo e, assim, permitir um aprofundamento nas investigações devido à transmissão e veiculação de conteúdos que exprimem as experiências subjetivas dos participantes da pesquisa e a articulação de histórias de vida com contextos sócio-históricos.

Além da adesão voluntária ao estudo, os critérios de inclusão dos participantes que foram entrevistados individualmente compreenderam: a) estarem atuando em cursos de graduação e/ou pós-graduação como docentes efetivos de dedicação exclusiva; c) terem respondido ao Questionário – Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais; b) terem respondido ao Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20) e apresentarem escores maiores ou iguais a sete, cujo resultado relaciona-se com a probabilidade de presença de sofrimento. Os critérios de exclusão foram os seguintes: serem docentes regime parcial – T20, docentes do regime tempo integral – T40 e estarem em período probatório.

O roteiro das entrevistas foi vinculado diretamente aos pressupostos teóricos da pesquisa, às questões centrais da problemática e ao contato prévio com a realidade estudada. Além disso, foram contemplados aspectos relacionados às condições de trabalho docente, ao uso de tecnologias digitais no processo de trabalho e ao aparecimento de algum tipo de manifestação de sofrimento relacionado a esses fatores.

A amostragem foi definida por saturação, que, segundo Thiry-Cherques (2009, p. 23), “é um instrumento epistemológico que determina quando as observações deixam de ser necessárias, pois nenhum novo elemento permite ampliar o número de propriedades”. Ao identificar as repetições e a ausência de novas informações ou temas, o ponto de saturação foi atingido, e o pesquisador encerrou a produção das informações.

Chegou-se ao número de nove participantes da pesquisa levando em consideração os estudos de Thiry-Cherques (2009), que recomenda a realização de seis a doze entrevistas, com estreitamento do foco logo após a terceira. Desse modo, consideraram-se as “categorias saturadas” quando o equivalente a 1/3 das entrevistas já efetuadas não acrescentava novas informações relevantes.

2.4 Análise das informações

Nesta fase, analisou-se o discurso dos docentes acerca das condições de trabalho, das manifestações de sofrimento e de sua relação com o uso de tecnologias digitais, para melhor compreensão das manifestações de sofrimento entre os docentes.

Para análise das informações quantitativas, foi utilizada a estatística descritiva, que consiste em organização, resumo, análise e interpretação das informações. Ela permitiu descrever os dados das variáveis de uma amostra ou população, bem como explicar seu grau de relação e o modo como estão operando (DALFOVO *et al.*, 2008).

As informações foram organizadas em um banco de dados, armazenadas em um servidor particular, codificadas e analisadas, utilizando-se o *software* SPSS. Realizou-se também a análise de uma ou mais variáveis a partir dos dados de uma amostra extraída dessa população por meio da estatística inferencial cujo objetivo era obter uma afirmação acerca de uma população com base em uma amostra.

Em relação às informações qualitativas, produzidas por meio da entrevista, foi utilizada a análise de conteúdo. O princípio da análise de conteúdo está pautado na demonstração da estrutura e nos elementos do conteúdo com o objetivo de esclarecer as diferentes características e extrair a sua significação. (LAVILLE *et al.*, 1999).

Esse método de análise é composto de três fases: a) pré-análise, que se constitui na organização do material, leitura flutuante, formulação de hipóteses e pressupostos; b) exploração do material, que consiste em identificação de categorias para organização, operações de codificação e enumeração a partir de regras formuladas; b) tratamento dos resultados, no qual os dados são tratados de forma condensada e colocam em relevo as informações obtidas tendo como base as categorias teóricas ou empíricas, responsáveis pela especificação do tema (BARDIN, 2011; MINAYO, 2008; GIL, 2008).

As informações produzidas nas entrevistas foram transcritas, organizadas em unidades de conteúdos e agrupadas em categorias de análise. Foi utilizado o modelo misto, no qual algumas categorias analíticas foram predefinidas, embora tenham sofrido modificações em função da análise. O modelo misto inicia-se com a definição de categorias fundamentadas nos conhecimentos teóricos do pesquisador, mas possui caráter mutável, pois lhe permite levar em consideração todos os elementos identificados como significativos e que não foram predeterminados; se necessário, pode-se ampliar e/ou modificar o campo das categorias (LAVILLE *et al.*, 1999).

Todas as etapas descritas foram desenvolvidas, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais, 03/01/2017, Protocolo nº 16 62615216.3.0000.5149. De acordo com as orientações do Comitê, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado aos participantes da pesquisa e assinado por eles.

CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa. Do universo de 2.471 docentes da universidade pesquisada, 174 docentes constituíram a amostra do estudo, considerando um nível de confiança de 90% e margem de erro de 6%.

O Questionário Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais e o Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20) foram enviados por *e-mail* aos 174 docentes; no entanto, o número de repostas se mostrou insuficiente.

Diante da identificação estatística da necessidade de ampliação da chance de obtenção das respostas, optou-se pelo envio de *e-mail* para a totalidade dos docentes. Ainda assim, as respostas permaneceram insuficientes; desse modo, procedeu-se a uma nova aplicação no formato impresso em algumas unidades acadêmicas. A frequência das respostas foi usada para redefinir quais unidades seriam visitadas presencialmente, tendo em vista a baixa representatividade na amostra em relação ao universo. Com 159 respostas obtidas, a taxa de respostas foi de 91,4%.

Foram identificados 41 docentes que correspondiam aos critérios de inclusão para participação na entrevista. Os critérios foram os seguintes: atuação em cursos de graduação e/ou pós-graduação como docentes efetivos de dedicação exclusiva, relato de uso de tecnologias digitais no Questionário - Trabalho Docente no Ensino Superior e apresentação de escores maiores ou iguais a sete – probabilidade de presença de sofrimento no SRQ-20.

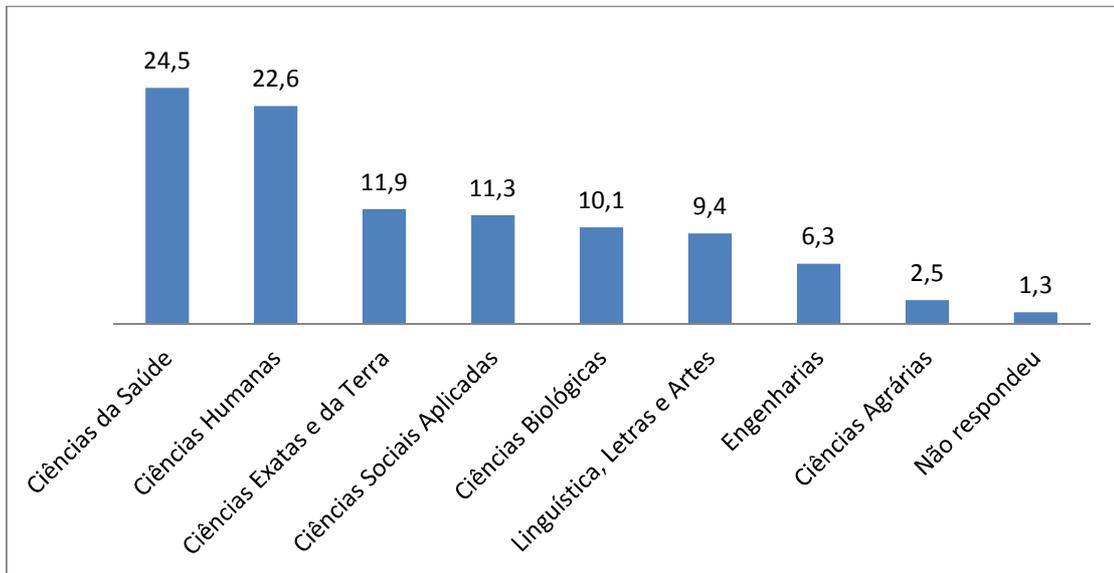
Realizaram-se nove entrevistas, sendo que cinco docentes correspondiam a esses critérios. Mediante a baixa adesão para participação na entrevista, quatro docentes foram selecionados por conveniência, devido à facilidade de acesso da pesquisadora aos participantes.

3.1 Dimensões sociodemográficas e dados profissionais

Com base na análise das informações quantitativas, identificaram-se oito áreas de conhecimento, representadas pelos participantes, observando-se a

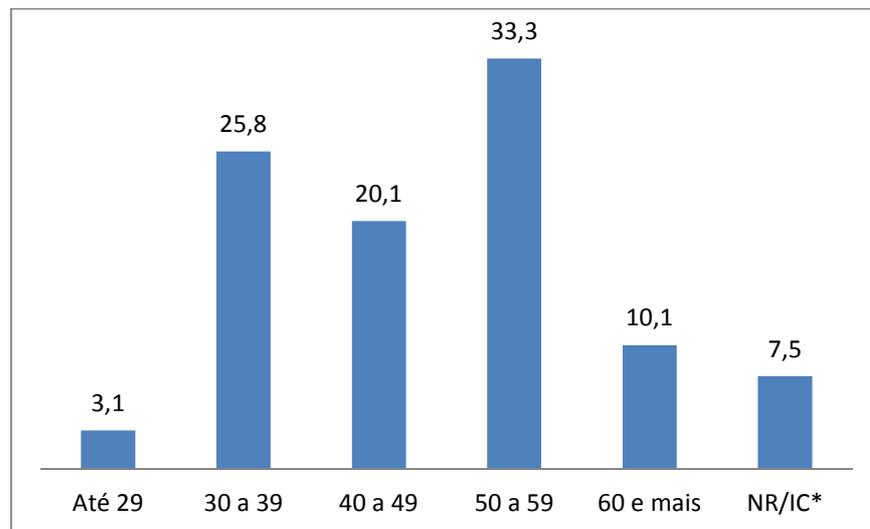
preponderância das áreas Ciências da Saúde (24,5%) e Ciências Humanas (22,6%), conforme demonstra detalhadamente o Gráfico 1:

Gráfico 1 – Áreas de conhecimento (%)



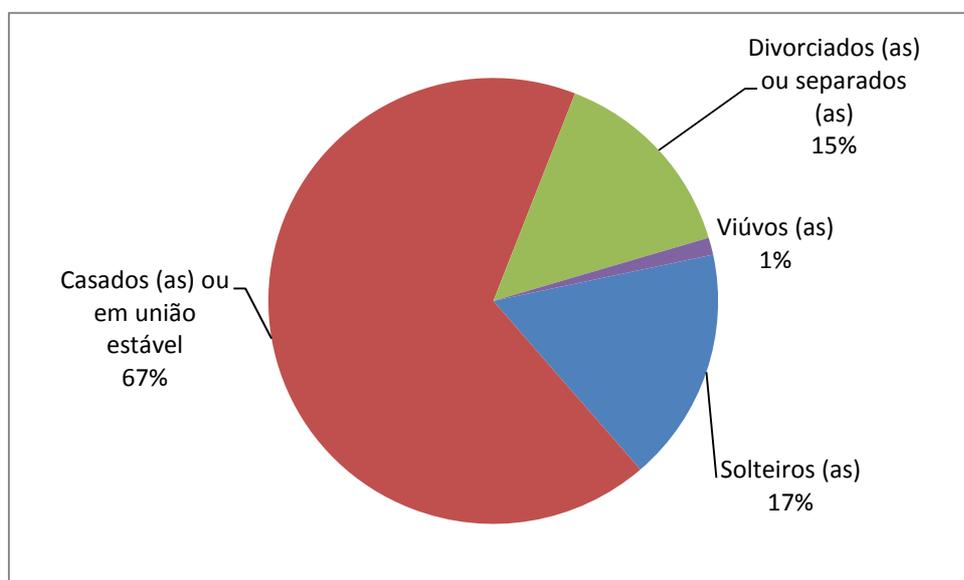
Fonte: Dados de pesquisa (2017). *Não respondeu/Inconsistente.

Para o conhecimento do perfil sociodemográfico dos docentes, foram consideradas as seguintes características: faixa etária, sexo, estado civil, nível máximo de escolaridade. Dos 159 participantes, foram identificados 66 do sexo masculino (42%) e 93 do sexo feminino (58%). Do total, 5 (3,1%) têm idade até 29 anos; 41(25,8%) têm idade de 30 a 39 anos; 32 (20,1%) têm idade entre 40 a 49 anos; 53 (33,3%) têm idade entre 50 e 59 anos; e dezesseis (10,1%) têm idade acima de 60 anos. Doze não responderam, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Faixa etária (%)

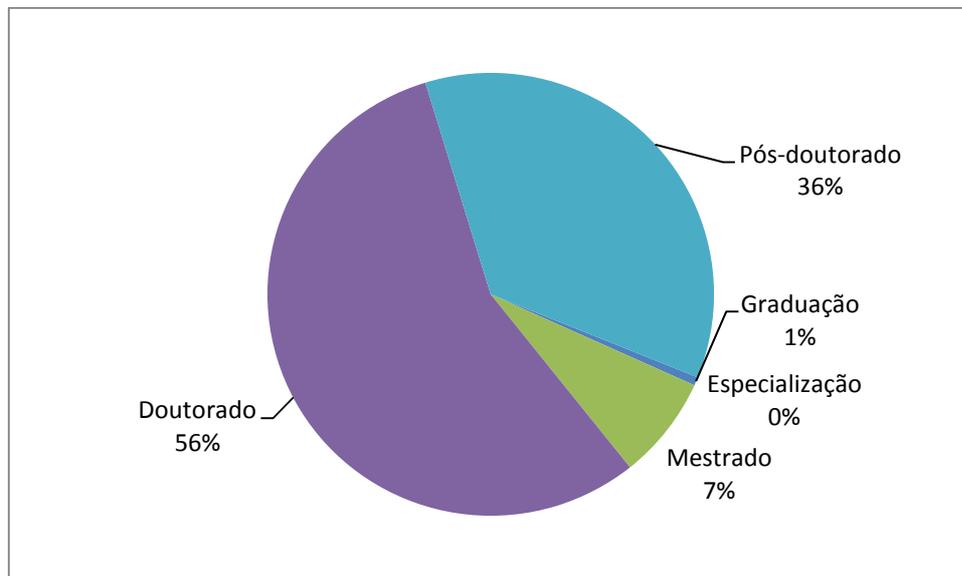
Fonte: Dados de pesquisa (2017). *Não responderam/Inconsistente.

No tocante ao estado civil, o Gráfico 3 demonstra que 107(67%) se encontram em união estável, 23 (15%) estão divorciados(as), 2 (1%) são viúvos e 27 (17%) estão solteiros.

Gráfico 3 – Estado civil

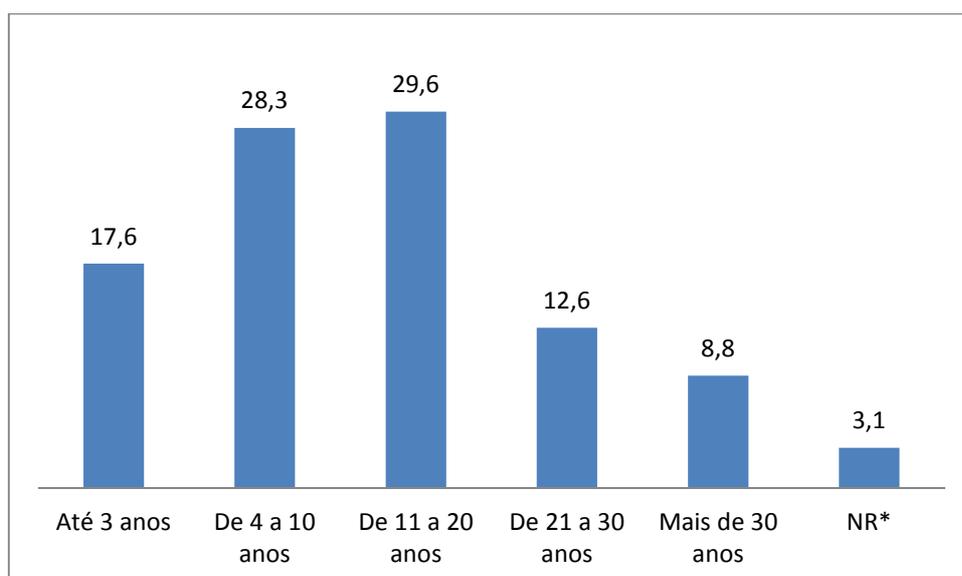
Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Ao observar a escolaridade máxima dos docentes, identificou-se que a maioria é representada por doutores (92%), sendo que 36% deles possuem pós-doutorado; os mestres representam 7%, e os graduados, 1%.

Gráfico 4 – Escolaridade

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

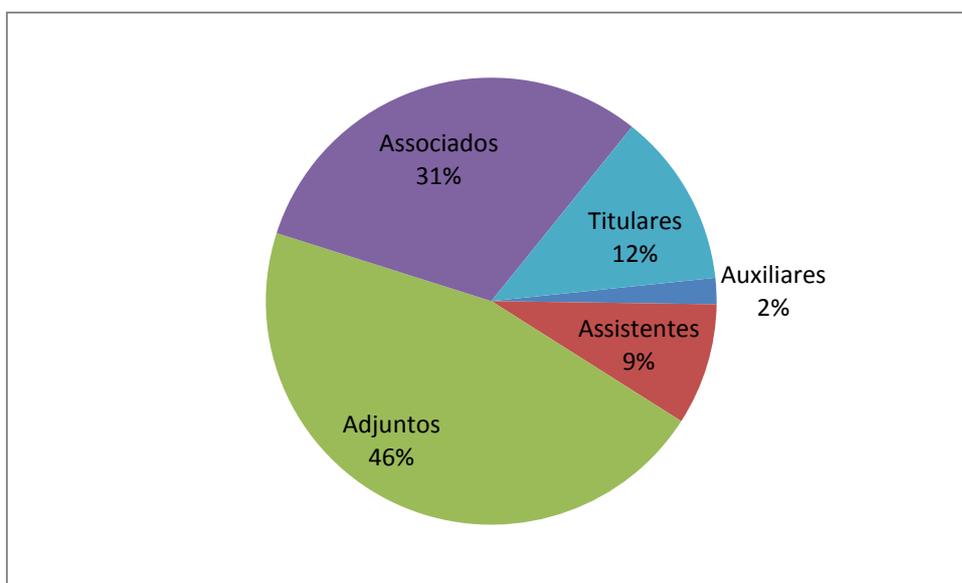
Analisando-se o tempo de atuação dos docentes na universidade pesquisada, verifica-se a predominância de docentes que atuam entre escala de 4 a 10 anos e 11 a 20 anos, o que representa uma experiência significativa, sendo que 17,6% atuam até 3 anos, 12,6% atuam entre 21 e 30 anos; apenas 8,8% atuam há mais de 30 anos; e 3,1% não responderam, conforme demonstrado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Tempo de atuação na universidade (%)

Fonte: Dados de pesquisa (2017). *Não responderam.

Quanto à classe¹² que ocupam, identifica-se a predominância de docentes adjuntos: 73 (46%); seguidos dos associados: 49 (31%); titulares: 20 (12%); auxiliares: 3 (2%); e assistentes: 14 (9%).

Gráfico 6 – Classe na universidade



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Tendo por base a literatura estudada, compreende-se que a experiência institucional da totalidade de docentes, independentemente da classe que ocupam na instituição, situa-se no contexto dos efeitos provocados pelas reformas das políticas educacionais implantadas nas últimas três décadas, fundamentadas em avaliação de desempenho para fins de progressão de carreira, expansão das demandas de trabalho, exigências de qualidade, metas e excelência produtiva (MAUÉS, 2010; MELLO, 2010).

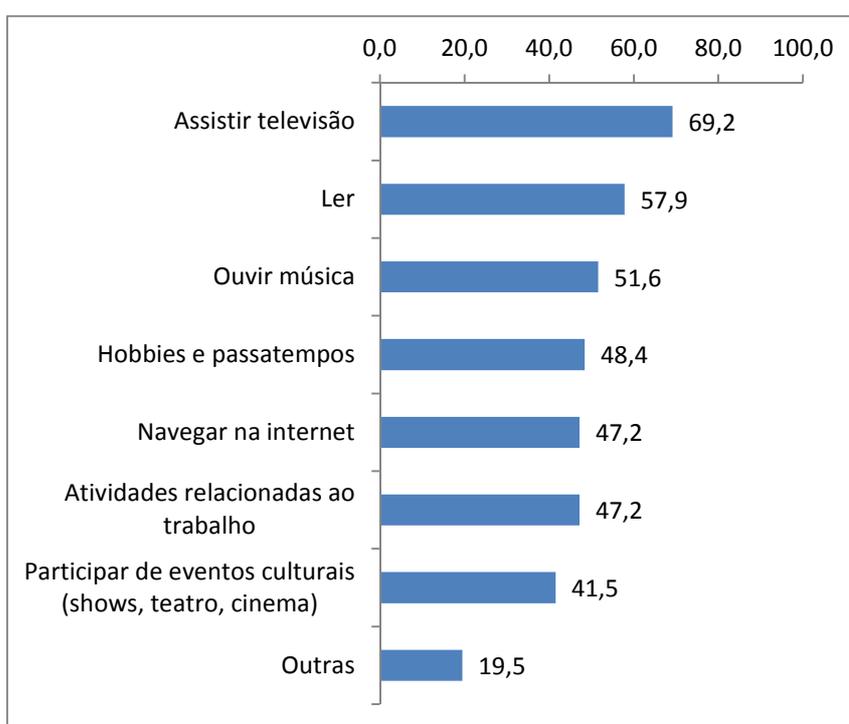
No entanto, atentou-se para a necessidade de se observar que a soma dos docentes adjuntos e associados representam mais da metade dos docentes pesquisados. Esse dado nos instiga a considerar o peso que esse grupo causaria nos índices encontrados, tendo em vista que, de acordo com dados consultados nos documentos da instituição pesquisada, cada classe possui requisitos diferenciados a serem cumpridos para a progressão funcional da carreira. Esses elementos

¹² Na instituição pesquisada, a carreira do magistério superior é composta de cinco classes.

influenciam significativamente o processo de trabalho de cada docente e a prática universitária como um todo.

No tocante às atividades realizadas no tempo livre, os docentes declararam: 69,2% assistem à televisão; 69,2% fazem leituras; 57,9% ouvem música; 51,6% se ocupam com *hobbies* e passatempo; 48,4% navegam na internet; 47,2% participam de atividades relacionadas ao trabalho; 41,5% participam de eventos culturais; e 19,5% realizam outras atividades, como se vê no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Atividades mais frequentes realizadas no tempo livre (em %; n=159)



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

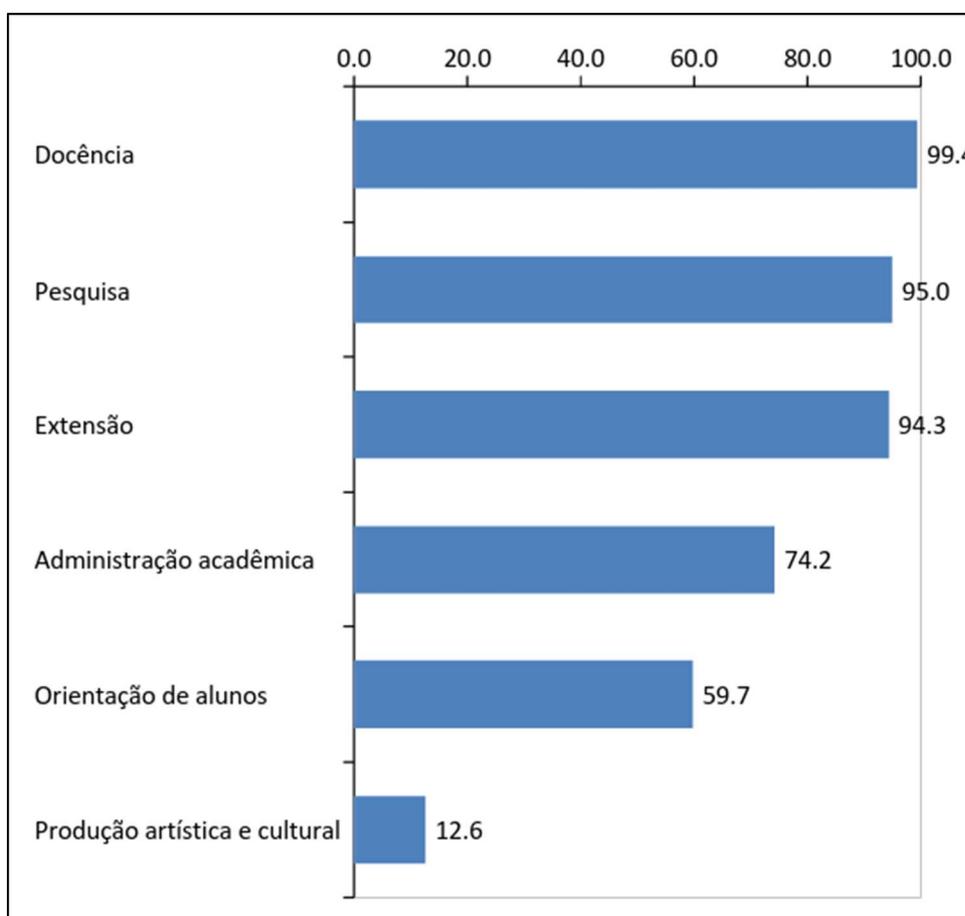
Navegar na internet e realizar atividades relacionadas ao trabalho apresentaram a mesma proporção (47,2%); esses números nos fizeram levantar a hipótese de associação entre as duas atividades.

O índice encontrado de 47,2% de docentes que realizam atividades relacionadas ao trabalho no tempo livre, permitiu recorrer a aspectos abordados na literatura pesquisada que apontam para as mudanças na organização do processo de trabalho nas últimas décadas, em que há um “extrapolamento” de limites da jornada contratada e uma invasão do espaço doméstico e do tempo destinado ao lazer.

Nesse contexto, infere-se que as tecnologias digitais podem ocupar um papel de destaque nesse cenário, pois elas permitem manter o elo docente entre o trabalho e a instituição, por ampliar o potencial de comunicação, mesmo que o profissional esteja fisicamente distante da universidade (FIDALGO, 2009).

No Gráfico 8, verifica-se que, entre as atividades acadêmicas exercidas pelos participantes na universidade, 99,4% atuam na docência; 95% em pesquisa; 94,3% em extensão; 74% em atividades que envolvem administração acadêmica; 59,7% em orientação de alunos; e 12,6% em atividades de produção artística e cultural.

Gráfico 8 – Atividades acadêmicas exercidas na universidade (em %; n=159)



Fonte: Dados de pesquisa (2017)

O fato de uma grande parcela desses professores terem declarado que não realizam atividades de produção artística e cultural nos chamou a atenção, uma vez que um dos aspectos abordados na pesquisa bibliográfica é justamente o atrofiamiento da dimensão cultural e natureza humanística da universidade, a qual é

capaz de contribuir para a formação de sujeitos sociais autônomos e críticos por meio de abordagens socioculturais. Desse modo, prevalece o privilegiamento do conteúdo utilitário e produtivista em decorrência das transformações político-econômicas que levaram a uma crescente mercantilização da universidade pública contemporânea (SANTOS, 2011).

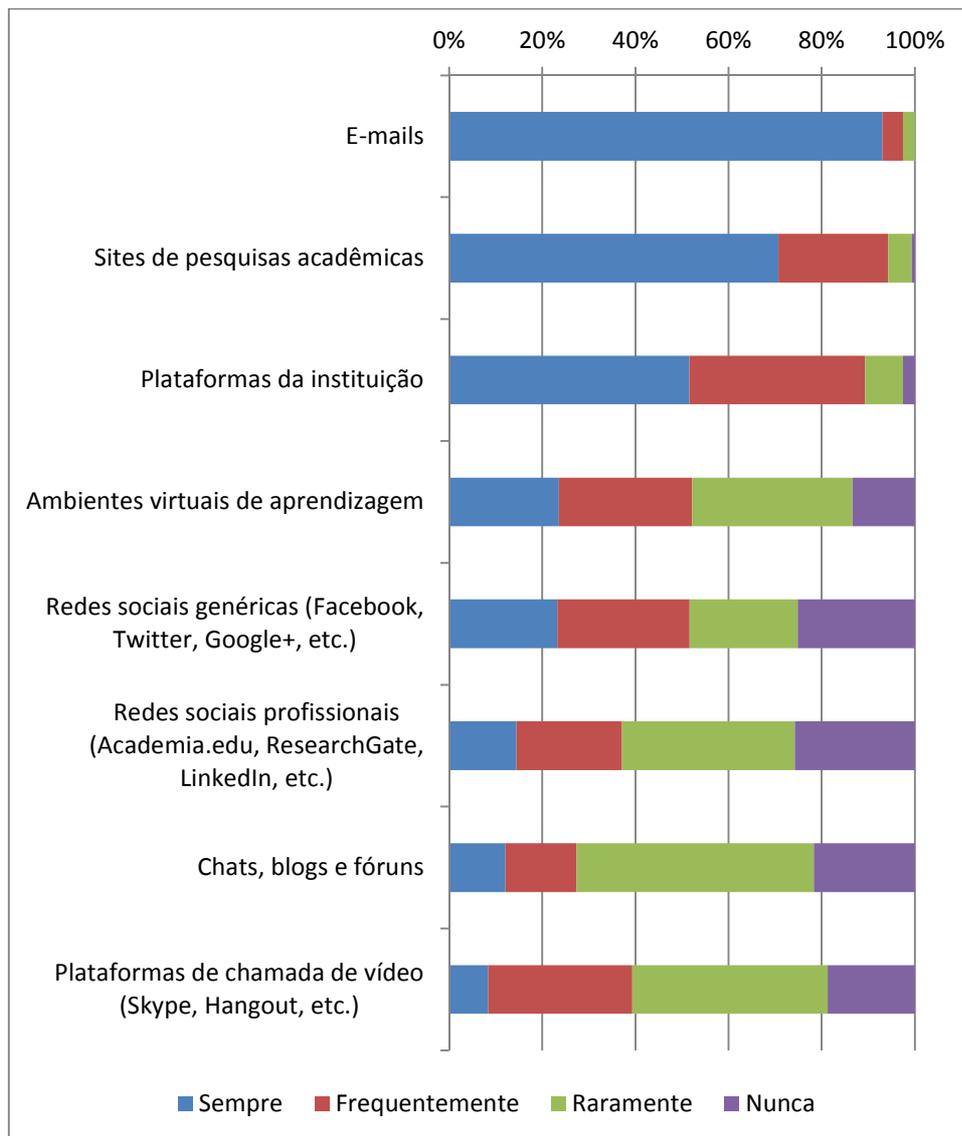
3.2 Uso de tecnologias digitais no processo de trabalho docente

Com a digitalização das informações e o surgimento da internet, as atividades realizadas no cotidiano do trabalho, em diversas categorias, sofreram alterações profundas. No contexto educacional, são recorrentes pesquisas¹³ sobre as transformações proporcionadas pelo uso de tecnologias digitais no trabalho e nas práticas pedagógicas dos docentes. Esses estudos revelam as constantes mudanças nas ações que envolvem o trabalho docente em ações administrativas, pedagógicas e de comunicação com os alunos.

No intuito de aprofundar o conhecimento sobre a frequência de uso das tecnologias digitais dos recursos comunicacionais e midiáticos empregados em tarefas relacionadas à atividade docente pela população estudada, utilizou-se uma sequência de questões objetivas. Os Gráficos 9 10 e 11 apresentam detalhadamente esses dados.

Os resultados revelaram que a maioria dos docentes utiliza esses recursos em suas práticas, alguns de forma mais frequente que outros. O Gráfico 9 demonstra que os três recursos comunicacionais mais utilizados são os *e-mails* em primeiro lugar, os *sites* de pesquisa acadêmica em segundo, e as plataformas da instituição em terceiro.

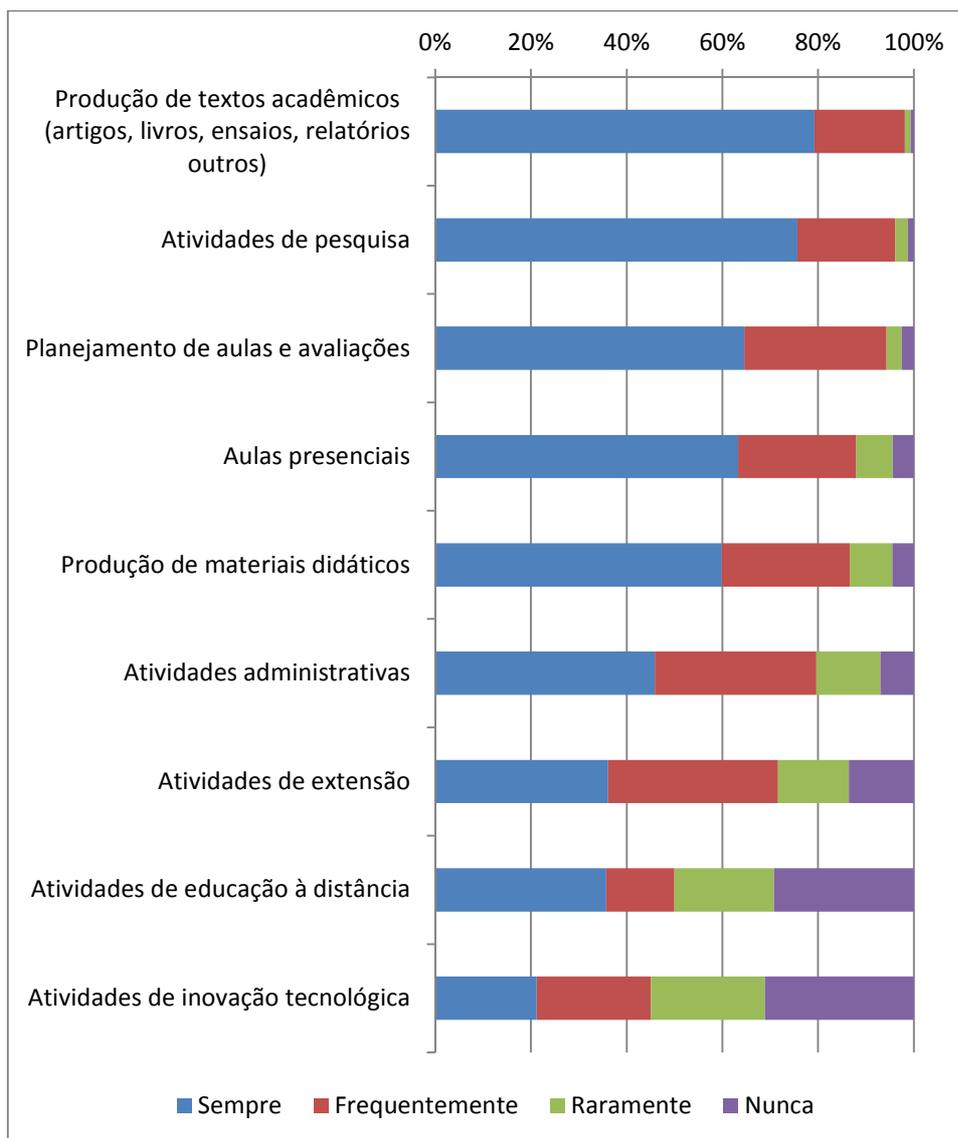
¹³ Marinho (2005); Oliveira (2007); Kallajian (2012) e Ferreira (2015).

Gráfico 9 – Recursos comunicacionais no trabalho docente

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

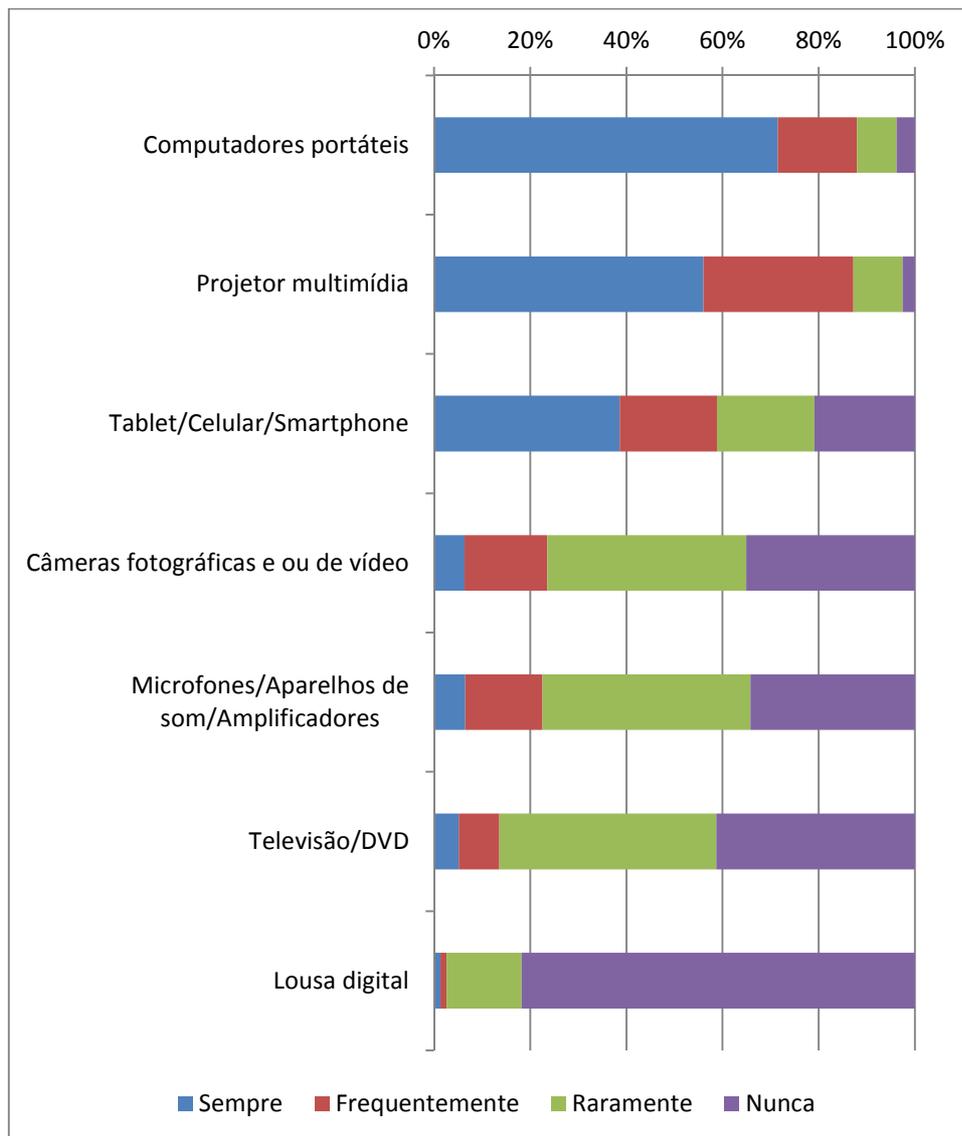
O Gráfico 10 revela que a produção de textos acadêmicos, atividades de pesquisa, planejamento de aulas e avaliações, aulas presenciais e produção de materiais didáticos são as cinco atividades em que os docentes utilizam as tecnologias digitais com maior frequência.

Gráfico 10 – Uso das tecnologias digitais no trabalho docente



Fonte: Dados de pesquisa (2017)

Entre os recursos multimídia mais utilizados destacaram-se os computadores portáteis, o projetor multimídia e os dispositivos móveis como *tablets*, celulares e smartphones.

Gráfico 11 - Recursos multimídias no trabalho docente

Fonte: Dados de pesquisa (2017)

Os dados encontrados nos permitiram compreender a multiplicidade de relações e funções que o uso das tecnologias digitais tem na prática da docência universitária, o que dá origem a novas possibilidades de investigação. Identificou-se o uso de tecnologias digitais em atividades administrativas, pedagógicas e relacionadas à pesquisa. No entanto, observou-se, no gráfico 9 que o uso de *e-mails* e atividades de pesquisa foram identificadas pelos participantes como os recursos comunicacionais mais utilizados, e, no gráfico 10, a preponderância do uso das tecnologias digitais na elaboração de textos acadêmicos e atividades de pesquisa.

Esse resultado permite inferir que o uso frequente das tecnologias digitais nessas atividades pode estar associado ao lócus privilegiado que as pesquisas e as

publicações têm ocupado nas universidades públicas federais em detrimento de atividades de ensino e extensão.

De acordo com a literatura estudada, o lugar ocupado pela pesquisa é fomentado pela lógica produtivista imposta pelas agências de fomento, que regulam a pós-graduação nas universidades, CAPES e CNPq, que adotam como critérios a avaliação de desempenho por produtividade, as publicações e pesquisas, que são indicadores de peso para a progressão de carreira (REIS; SGUISSARD, 2008).

Sobre essa tendência, Luz (2005) destaca que os docentes doutores, em processo de crescimento na carreira universitária desde os anos 90, consideram a atividade da pesquisa prioritária em relação à de ensino. Desse modo, a comunidade universitária encontra-se dividida quanto à tríade ensino/pesquisa/extensão.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo de horas dedicadas ao trabalho pelos docentes.

Tabela 1 – Carga horária média de trabalho

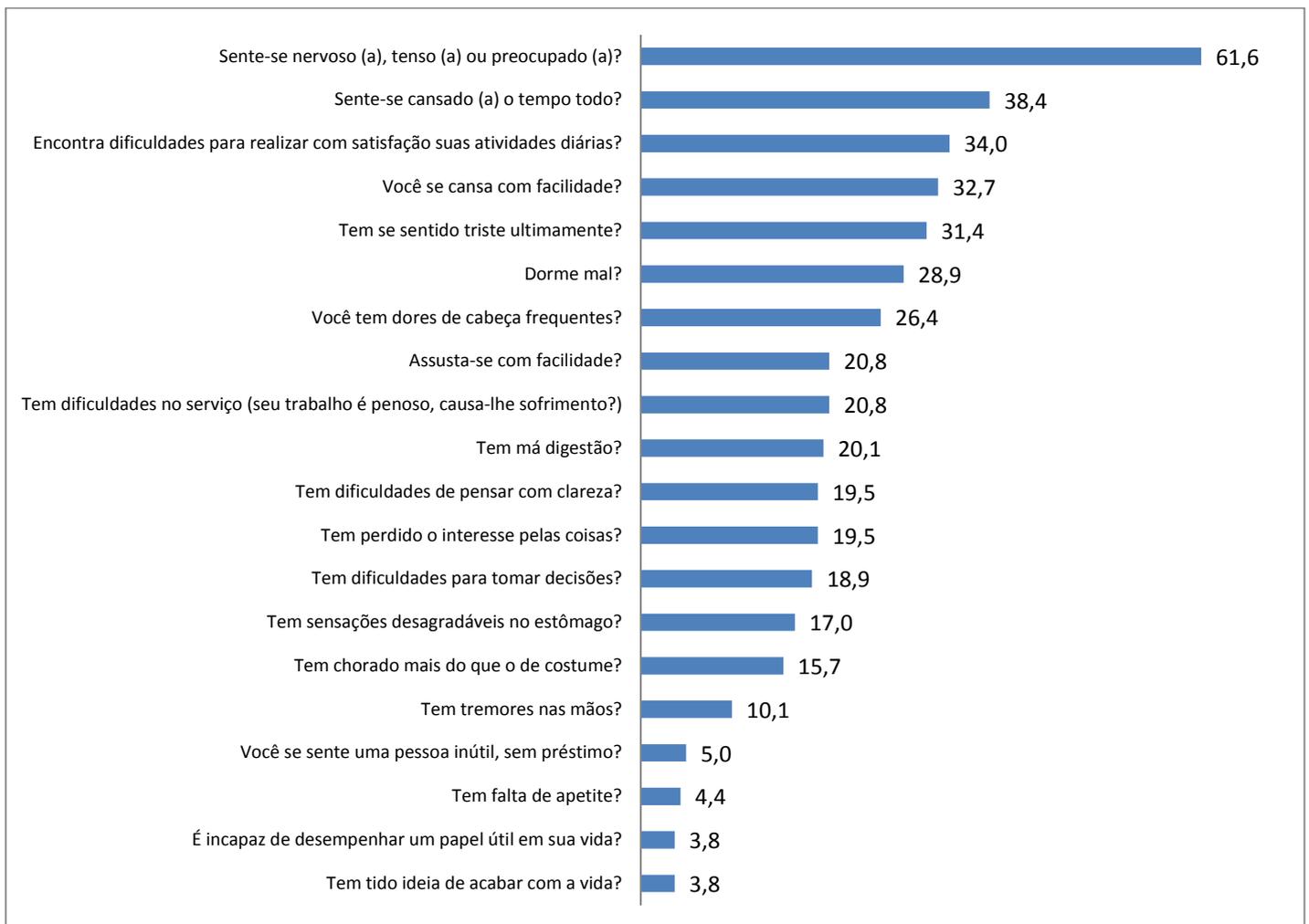
Tipo de carga horária	Total
Quantitativo de horas semanais totais dedicadas a atividades da universidade	49,5
Quantitativo de horas semanais dedicadas a encargos didáticos	23,8
Quantitativo de horas semanais no local de trabalho	30,7
Quantitativo de horas semanais em casa ou em outro local	16,1
Quantitativo de horas dedicadas nos finais de semana	6,3
Quantitativo de horas semanais em outras atividades profissionais	10,3
Quantitativo de horas diárias dedicadas ao uso de TD, de segunda a sexta-feira	5,3
Quantitativo de horas nos finais de semana com uso de TD	5,8

Fonte: Dados de pesquisa (2017)

3.3 Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20)

Será apresentado a seguir o resultado da produção de informações geradas por meio do SRQ-20, que sugere nível de suspeição (presença/ausência) de sofrimento psíquico. Seu objetivo é detectar sintomas, por exemplo, de depressão leve, ansiedade e agravos psicossomáticos que se manifestam no corpo, como dores de cabeça, insônia, entre outros.

O Gráfico 12 apresenta a proporção de professores que responderam positivamente a cada quesito. Destacam-se, dentre as 20 respondidas, as cinco primeiras dimensões, sendo que 61,6% dos respondentes afirmaram que se sentem nervosos/as, tensos/as ou preocupados/as; 38,4% se sentem cansados/as o tempo todo; 34% sentem dificuldades para realizar com satisfação as atividades diárias; 32,7% se cansam com facilidade; 31,4 se sentem tristes ultimamente; e 28,9% dormem mal.

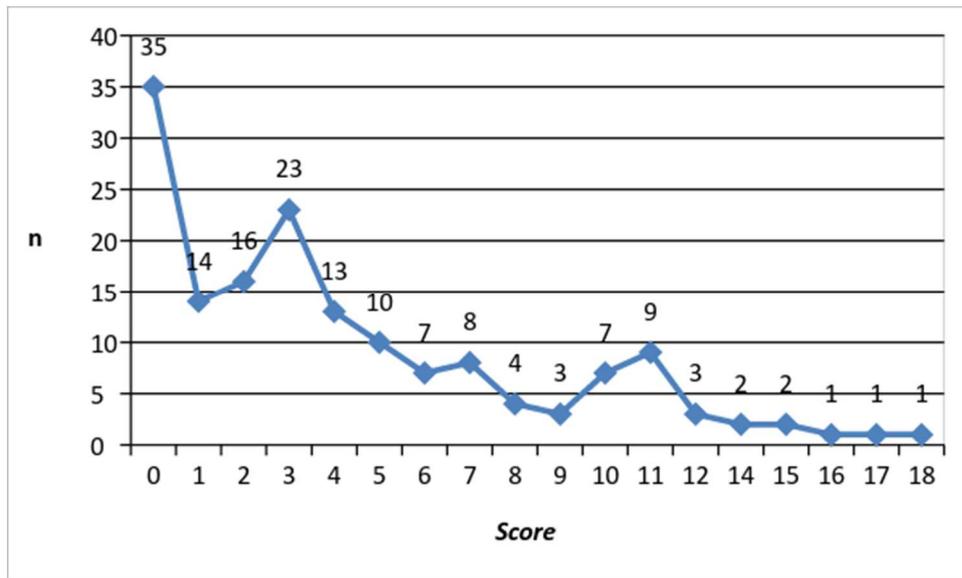
Gráfico 12 – Respostas positivas ao Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20* (em %; n=159)

Fonte: Dados de pesquisa (2017). *Variável numérica que representa a soma de respostas positivas aos 20 quesitos Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20).

Os Gráficos 13 e 14, apresentados a seguir, são complementares, pois se referem à mesma variável, que é o escore de sofrimento, sendo que o primeiro informa o valor intervalar, e o segundo, uma categorização de acordo com o critério de sofrimento.

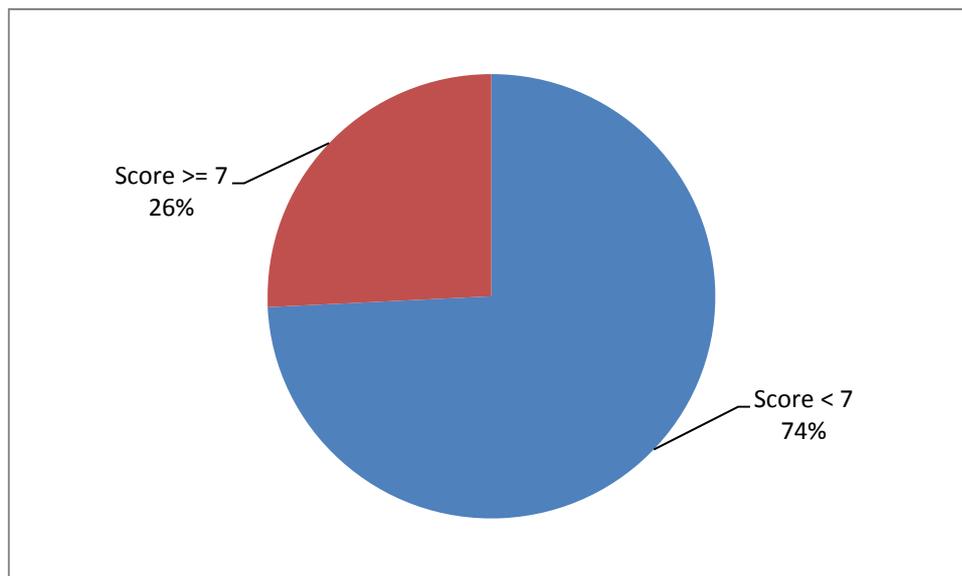
De maneira geral, a distribuição do escore está concentrada em até 5 respostas positivas, sendo que a maioria está abaixo do valor utilizado como critério de identificação de sofrimento (maior ou igual a sete). Como mostra o Gráfico 14, 118 respondentes – que correspondem a 74% da amostra – não apresentaram sofrimento de acordo com as respostas a esse questionário, enquanto 41 (26%) apresentaram sofrimento.

Gráfico 13 –Score de sofrimento (intervalar*).



Fonte: Dados de pesquisa (2017). *Variável numérica que representa a soma de respostas positivas aos 20 quesitos do SRQ-20.

Gráfico 14 –Score de sofrimento (dummy*).



Fonte: Dados de pesquisa (2017). *Variável binária que representa o sofrimento a partir das respostas aos quesitos do Self-Report Questionnaire-20 (SRQ-20), sendo considerado sofrimento a soma de 7 ou mais respostas positivas.

3.4 Associação entre uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento: análise estatística

Buscou-se analisar possíveis associações entre o sofrimento e os atributos sociodemográficos, profissionais e de uso de tecnologias de informação e comunicação da amostra; aplicou-se Regressão Logística para respostas binárias.

Trata-se de uma técnica estatística multivariada que busca estabelecer ou identificar relações entre uma variável dependente (y) e uma ou mais variáveis explicativas (x_n), sendo y uma variável categórica e binária, de resposta 0 (zero) e 1 (um) (AGRESTI; FINLAY, 2012). Neste estudo, considerou-se como variável dependente o escore de sofrimento (0 = escore < 7; 1 = escore >=7).

A equação que descreve o modelo logístico deste tipo é dada por:

$$\log \left[\frac{P(y = 1)}{1 - P(y = 1)} \right] = \alpha + \beta x$$

$P(y=1)$ é a probabilidade de um indivíduo assumir o valor 1 de y , variável de acordo com a resposta de x ; $\log[P(y=1)/ 1 - P(y=1)]$ é entendido como o logaritmo de chance que este evento ocorra na população, normalmente abreviado como *logit*:

$$\log[P(y = 1)] = \alpha + \beta x$$

O coeficiente β indica o sentido da curva da função *logit*, sendo que, para $\beta > 0$, $P(y=1)$ aumenta à medida que x aumenta e, para $\beta < 0$, $P(y=1)$, diminui à medida que x aumenta. Para $\beta = 0$, $P(y=1)$ não se altera com a mudança de x . Neste estudo, a resposta de y foi analisada em função de múltiplos previsores x . Dessa forma, pode-se representar o modelo de regressão logística utilizado da seguinte forma:

$$\log[P(y = 1)] = \alpha + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_k x_k$$

Sinteticamente, a regressão em questão descreve a probabilidade/chance de um professor, selecionado aleatoriamente, estar em sofrimento, em função do seu

perfil sociodemográfico, profissional e de uso das tecnologias digitais. O Quadro 2 apresenta as variáveis dependentes e independentes.

Quadro 2 – Codificação das variáveis inseridas na análise de regressão logística

Variável resposta ou dependente (y)		
Presença de sofrimento	0	Ausência de sofrimento (<i>score</i> < 7)
	1	Presença de sofrimento (<i>score</i> >= 7)
Variáveis explicativas ou independentes (X _n)		
Sexo	0	Feminino
	1	Masculino
Idade (em anos)	Intervalar	
Quantitativo de horas de uso de TD em atividades do trabalho nos finais de semana	Intervalar	
<i>Dummies</i> de atividades que realiza com mais frequência no tempo livre (Leitura; Participação de eventos culturais; Atividades relacionadas ao trabalho)*	0	Não
	1	Sim
Frequência de uso de recursos multimídia, utilização em atividades de inovação tecnológica*	1	Nunca
	2	Raramente
	3	Frequentemente
	4	Sempre

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

A Tabela 2 apresenta os resultados da regressão apenas com as variáveis independentes que apresentaram significância estatística. Nessa tabela, os coeficientes β expressam a variação no logito da variável dependente, associada à variação de cada uma das variáveis independentes, que seguem controladas pelas demais. A Razão de Chance – RC (*odds ratio*) indica o coeficiente exponenciado e pode ser lido em termos de percentual de chance. A significância estatística está indicada através do valor-p e por meio de asteriscos, sendo um asterisco para significância a 0,10, dois para 0,05 e três para 0,01.

Tabela 2 – Resultados da Regressão Logística por modelo

Modelo I	β	Erro Padrão	Wald	Valor-p	Exp.(β)	RC (em %)
Sexo (REF=Masculino)	-1,273**	0,521	5,968	0,015**	0,280	72,00
Idade	-0,075***	0,025	9,200	0,002***	0,927	7,26
Quantitativo de horas dedicadas ao trabalho nos finais de semana com uso de TD	0,132***	0,048	7,611	0,006***	1,141	14,06
Constante	3,210**	1,286	6,230	0,013**	24,789	
Modelo II	B	Erro Padrão	Wald	Valor-p	Exp.(β)	RC (em %)
Sexo (REF=Masculino)	-2,184***	0,739	8,726	0,003***	0,113	88,74
Idade	-0,122***	0,035	11,804	0,001***	0,885	11,48
Quantitativo de horas dedicadas ao trabalho nos finais de semana com uso de TD	0,073	0,050	2,100	0,147	1,075	7,54
Leitura no tempo livre (REF=Sim)	-2,323***	0,682	11,596	0,001***	0,098	90,20
Atividades relacionadas ao trabalho no tempo livre (REF=Sim)	2,409***	0,691	12,139	0,000***	11,125	1012,52
Frequência de uso de projetor multimídia (REF=Sempre)	1,167***	0,408	8,206	0,004***	3,213	221,34
Frequência de uso de TV e DVD (REF=Sempre)	-0,846**	0,410	4,260	0,039**	0,429	57,08
Frequência de uso de TD em inovação tecnológica (REF=Sempre)	0,508*	0,277	3,373	0,066*	1,663	66,27
Constante	6,236***	2,333	7,144	0,008***		

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Modelo I: N^o de observações = 131; R² = 0,309.

Modelo II: N^o de observações = 131; R² = 0,563.

Significância estatística: *p < 0,10; **p < 0,05; ***p < 0,01.

Todas as variáveis foram testadas, mas apenas as listadas na Tabela 2 retornaram significância estatística e, por isso, foram mantidas nos modelos apresentados. O sinal de β indica a variação de y, em função da variável independente.

Embora o modelo II descreva melhor a chance de estar em sofrimento, optamos por apresentar, separadamente, um modelo em que não se consideram as

variáveis de tempo livre e o uso de tecnologias da informação e comunicação, pois estas afetam o resultado da variável de horas de uso de tecnologias da informação e comunicação nos finais de semana. Assim, o modelo I, apenas com sexo, idade e horas, permite analisar o impacto da variável de horas, o que se perde com o modelo II.

No modelo I, observou-se que as variáveis sexo e idade e o quantitativo de horas de uso de tecnologias digitais em atividades do trabalho nos finais de semana apresentaram efeitos explicativos do sofrimento que se mostraram estatisticamente significantes.

Para variável categórica – ser um professor do sexo masculino diminui (sinal negativo) a chance de manifestar sofrimento em 72,00% (RC), comparativamente aos professores do sexo feminino, controlando-se pelas demais variáveis inseridas no modelo. Isso significa que ser mulher aumenta a chance de manifestar sofrimento, em comparação a ser homem.

Para variáveis intervalares: a cada ano a mais de idade, diminui (sinal negativo) a chance de se manifestar sofrimento em 7,26%; portanto, os professores mais jovens têm mais chances de estar em sofrimento. E a cada unidade/hora acrescentada ao quantitativo de horas de uso de tecnologias digitais em atividades do trabalho nos finais de semana, aumenta-se em 14,06% a chance de estar em sofrimento.

No modelo II, realizou-se a inclusão de todas as variáveis identificadas nas tabelas 3, 4, 5, 6, 7, 8 (Anexo). O resultado entre as que apresentaram significância foi:

- a) Nas variáveis sexo e idade, verificou-se que as mesmas aumentaram o poder explicativo e mantiveram a significância estatística.
- b) Na variável independente quantitativo de horas de uso de tecnologias digitais em atividades do trabalho nos finais de semana, verificou-se que a mesma perdeu efeito explicativo a ponto de não apresentar significância estatística.
- c) Em relação à variável leitura como atividade realizada no tempo livre, identificou-se que, quanto maior a frequência de realização dessa atividade (sinal negativo), menores as chances de manifestação de sofrimento (diminuem em 90,20%).

- d) Já a frequência de realização de atividades relacionadas ao trabalho no tempo livre, quanto à categoria de frequência (de nunca para raramente, de raramente para frequentemente e de frequentemente para sempre), aumenta em 1012,52% a chance de manifestação de sofrimento.
- e) A cada categoria de frequência de uso de recursos multimídia – projetor (de nunca para raramente, de raramente para frequentemente e de frequentemente para sempre), diminui (sinal negativo) em 221,34% a chance de manifestação de sofrimento.
- f) A cada categoria de frequência de uso de tecnologias digitais em inovações tecnológicas (de nunca para raramente, de raramente para frequentemente e de frequentemente para sempre), diminui (sinal negativo) em 66,27% a chance de se estar em sofrimento.
- g) A cada categoria de frequência de uso de recurso multimídia – TV e DVD (de nunca para raramente, de raramente para frequentemente e de frequentemente para sempre), aumenta (sinal negativo) a chance em 57,8% de estar em sofrimento.

Além de um *screening* para investigação do sofrimento, considerou-se necessária a utilização de outros instrumentos que permitissem dar voz aos sujeitos para que expressassem sua opinião acerca das condições de trabalho, e também a sua opinião sobre a relação do sofrimento com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho. A seguir, serão apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes.

3.5 Entrevistas semiestruturadas

Foram realizadas nove entrevistas, a partir de um roteiro previamente elaborado, composto por sete questões e apresentado no Apêndice B; essas entrevistas foram utilizadas como diretriz para o diálogo estabelecido com os docentes. Sendo de natureza flexível, esse instrumento possibilitou que fossem exploradas outras questões que surgiram no decorrer da entrevista. O diálogo estabelecido com os docentes mostrou-se imprescindível para os achados específicos dessa pesquisa; permitiu, também, a compreensão em maior profundidade do contexto de atuação dos entrevistados e das questões norteadoras

que fundamentaram este estudo. O Quadro 3 detalha algumas informações sobre o perfil dos docentes entrevistados.

Quadro 3: Perfil dos entrevistados

Docente 1	Sexo	Feminino
	Tempo de atuação na universidade	5 anos
	Classe	Adjunto
Docente 2	Sexo	Feminino
	Tempo de atuação na universidade	3 anos
	Classe	Adjunto
Docente 3	Sexo	Feminino
	Tempo de atuação na universidade	13 anos
	Classe	Adjunto
Docente 4	Sexo	Masculino
	Tempo de atuação na universidade	6 anos
	Classe	Associado
Docente 5	Sexo	Masculino
	Tempo de atuação na universidade	7 anos
	Classe	Adjunto
Docente 6	Sexo	Masculino
	Tempo de atuação na universidade	6 anos
	Classe	Adjunto
Docente 7	Sexo	Masculino
	Tempo de atuação na universidade	3 anos
	Classe	Adjunto
Docente 8	Sexo	Feminino
	Tempo de atuação na universidade	5 anos
	Classe	Assistente

Docente 9	Sexo	Masculino
	Tempo de atuação na universidade	33 anos
	Classe	Titular

Na análise das entrevistas, buscou-se apreender a visão dos docentes acerca das condições¹⁴ e relações de trabalho, do uso de tecnologias digitais, além das manifestações de sofrimento entre os docentes.

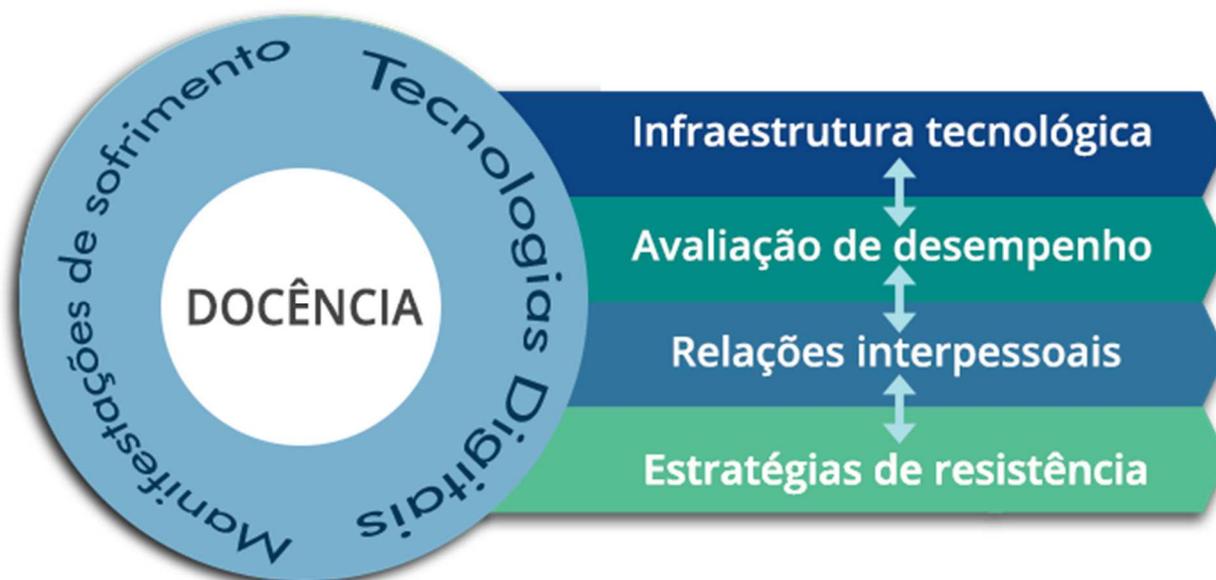
3.5.1 Categorias de análise

Para a definição das categorias de análise, consideraram-se as fases que compõem o método de análise de conteúdo em concordância com o referencial teórico consultado (BARDIN, 2011; MINAYO, 2008; GIL, 2008).

Durante a pré-análise, foram realizadas transcrições e leituras com o objetivo de classificar e categorizar as informações, organizando-as de acordo com o conteúdo, o tema e os objetivos da pesquisa. Após a exploração do material, identificaram-se quatro categorias, demonstradas na Figura 1.

¹⁴Considerou-se, neste estudo, o conceito de condições de trabalho definido por Kuenzer e Caldas (2009, p.24): “conjunto de recursos que possibilita uma melhor realização do trabalho educativo e que envolve tanto a infraestrutura das escolas, quanto dos materiais didáticos disponíveis e serviços de apoio aos educadores e à escola.” Oliveira e Assunção (2010, p.1) acrescentam que as condições de trabalho extrapolam o local de trabalho, e que envolvem também as relações, o processo de trabalho e as “condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”.

Figura 1- Categorias de análise



Fonte: Dados de pesquisa (2017).

As informações foram condensadas e colocadas em relevo tendo por base as categorias estabelecidas.

A categoria Infraestrutura tecnológica busca compreender como os participantes concebem a docência na Educação Superior, o uso de tecnologias e a infraestrutura tecnológica oferecida pela instituição.

A categoria Avaliação de desempenho refere-se às exigências a serem cumpridas pelos docentes para progressão na carreira.

A categoria Relações interpessoais investiga como se conformam as relações entre docentes no contexto de trabalho.

A categoria Estratégias de resistência procura compreender os dispositivos de resistência empregados pelos docentes no processo de trabalho.

3.5.1.1 Categoria 1- Docência e infraestrutura tecnológica

Compreenderam-se, assim, aspectos inerentes ao exercício da função, que englobam desde a concepção de docência na Educação Superior à infraestrutura oferecida pela instituição e ao uso de tecnologias digitais no processo de trabalho.

Sobre a concepção de docência, foi destacada, pela maioria dos docentes, a satisfação de atuar em sala de aula. Foram ressaltadas a interação com os alunos e todas as relações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Esse foi um

momento considerado de retorno e de materialização do trabalho docente.

Paralelamente à satisfação, a sobrecarga, associada à multiplicidade de atribuições, foi apontada, não como um contraponto, mas como uma mescla de manifestações de prazer e de sofrimento: 61,6% dos docentes manifestaram tensão e preocupação (Gráfico 12).

A tensão foi também associada à rigidez corporal, muitas vezes sob a forma de dores osteomusculares e transtornos gastrointestinais: “eu associo à tensão, pois quando estou muito centrada no computador, essas dores aumentam; eu tenho gastrite e dor de cabeça; acho que isso é decorrente do trabalho”, conforme relato de uma participante. Essas manifestações demonstram a existência de uma “ameaça” ao exercício da docência; são como um alerta, pois sinalizam a presença de um perigo.

Já a “pré-ocupação” sinaliza a existência de um duplo trabalho, antes e durante o fazer. A sobrecarga, em muitos casos, tinha a sua gênese nessa situação que, por sua vez, não era reconhecida como trabalho na sua fase (pré). Para alguns, essa manifestação de sofrimento ocorria particularmente na madrugada, provocando perturbações no sono: “às vezes, eu me pego dormindo pouco porque eu acordo preocupado com o que eu tenho pra fazer; isso é um sintoma de sofrimento e não pode virar adoecimento”, conforme relato do entrevistado. A “pré-ocupação” foi declarada por 28,9% dos participantes, e o cansaço por 38,4%. É do conhecimento dos docentes que “dormir mal” eleva o cansaço – particularmente entre aqueles que lecionam à noite – e que o cansaço associa-se à realização de multitarefas requeridas pelo cargo docente.

Ah, eu acho que a gente trabalha com muita pressão, tensão, né? Você quer ter resultados... Se você quer ir a um evento, você tem que fazer projeto, correr atrás de verba, ter projeto de pesquisa, produzir, e são tantas reuniões, comissões, coisas burocráticas. A gente tem que participar disso, é a construção da nossa universidade, mas é tanta coisa...

No trabalho tem coisas extremamente agradáveis, positivas, que me fazem feliz, mas tem coisas também que me deixam muito angustiado, insatisfeito e muito cansado, exigindo de nós, professores, diferentes trabalhos e responsabilidades, né? Uma expansão das nossas competências iniciais de formação vai exigindo um processo de formação continuada, um conjunto de atividades administrativas pra o qual eu não fui preparado pra assumir na minha formação inicial...

A insatisfação com o trabalho foi declarada por 34% dos participantes que afirmaram encontrar dificuldades para realizar, de forma desejada, suas atividades diárias, ficando quase sempre aquém do que se pretendia fazer.

Os docentes intensificam suas atividades, ao se colocarem em situação de maior exigência com o próprio trabalho, acentuam o sentimento de culpa pela falta de domínio de determinadas temas ou teorias e de tempo para aprendizagem. A angústia declarada, no âmbito da polivalência e aquisição de novas competências, foi relacionada à falta de tempo no processo de apropriação e uso das TD.

A minha angústia e a minha tristeza é de usar pouco, eu tinha que usar mais. Acho que a aula expositiva, o Datashow, já ficou obsoleto; então, a minha angústia hoje é essa, arrumar tempo para aprender novas metodologias, novas tecnologias. Isso requer uma dedicação, mas minha maior preocupação nem é no ensino, é na pesquisa mesmo... como nós vamos ter dinheiro, como as coisas vão acontecer...

Todo meu domínio... em plataformas digitais é fruto de um esforço muito grande meu no sentido de aprender, não foi um processo natural como a geração que veio depois de mim tem... então, por exemplo, o Moodle é algo em que eu preciso investir tempo e energia pra me capacitar, pra explorar bem o que Moodle pode oferecer no que diz respeito à melhoria da minha intervenção didática nas minhas disciplinas. Então, já fiz uma tentativa de ir lá no setor responsável pelo Moodle pra ter um treinamento e saber como mexer nessa plataforma, mas nunca tive energia, sabe?

A complexidade dos sistemas de informação, via redes informatizadas, conduzem cada vez mais à exigência do aumento da capacidade de buscar e reorganizar informações. Constatamos que o curto prazo e sua relação com as tecnologias digitais é uma dimensão que atravessa diversos aspectos da vida profissional. O volume de informações disponibilizadas pelas TD e o tempo escasso dedicado para sua organização, apreensão e resposta geram desgaste, preocupação e medo da “perda de tempo hábil”.

E aí, falando como um profissional, eu acho que um grande motivo de desgaste pra mim hoje da tecnologia é o tempo que eu gasto pra achar as coisas dispersas. Então, eu recebo centenas de *e-mails* por semana, alguns *e-mails* são de tal projeto, outros são de outro, você sempre perde um tempo pra achar, não adianta...

Diante do medo de não responder às elevadas exigências laborais, alguns participantes sinalizaram a abertura do espaço doméstico – lócus do tempo livre de trabalho – para a invasão de atividades acadêmicas. Destacaram ainda que, para isso, as TD contribuem para as profundas transformações na relação entre tempo e espaço de trabalho.

Trazer trabalho para casa é trazer o trabalho para o teu espaço íntimo. Uma vez que entra é difícil de separar. Agora, até de madrugada, os alunos estão te chamando no Facebook pra perguntar alguma coisa, e por mais que tu não respondes, àquela hora, fica ali a obrigação de responder. Você passa o fim de semana pensando nessa resposta e permanece ocupado.

Constatou-se que, na produção de informações estatísticas, a cada unidade/hora acrescentada no quantitativo de horas de uso de TD em atividades do trabalho nos finais de semana, aumenta-se em 14,06% a chance de manifestação de sofrimento.

Outra relação estabelecida entre manifestações de sofrimento e uso de TD foi relatada no âmbito da precariedade da infraestrutura tecnológica/física.

Já aconteceu comigo de planejar uma aula mais tecnológica e, quando cheguei lá, não funcionou nada, perdi um tempão. O tema era muito pobre em relação aos textos e aos livros, aí eu ficava arrasada porque preparei uma aula bacana e não consegui utilizar o recurso. Não adianta a gente falar que a universidade está preparada do ponto de vista tecnológico, é um esforço árduo para o docente, eu acho que isso é muito preocupante... do ponto de vista da saúde, esse sofrimento, essa angústia, essa decepção... Você não pode demonstrar isso para o aluno.

Para mim a infraestrutura é insatisfatória por completo; hoje a minha linha de pesquisa, ela é experimental eu dependo de laboratório de pesquisa e, quando eu passei no concurso, eles falaram que havia verba para construção de um prédio anexo com laboratório de pesquisa, isso não aconteceu, eu não tenho meu laboratório de pesquisa.

A diminuição dos recursos financeiros destinados às universidades públicas por parte do Estado, nas últimas décadas, tem implicado o aumento da precariedade da infraestrutura física dessas instituições e trazido implicações às condições de trabalho docente. Nessa lógica, o docente perde parte da autonomia sobre seu processo de trabalho tendo em vista que as decisões, o planejamento e a

administração financeira dos recursos nem sempre estão vinculados às suas atribuições. Esse fator tem gerado angústia entre os docentes. A pressão da demanda por resultados e a responsabilização do docente pelo desempenho do aluno se mantêm sem que haja alteração das reais condições de trabalho.

3.5.1.2 Categoria 2 - Avaliação de desempenho

Esta categoria aborda como os docentes compreendem a avaliação de desempenho à qual estão submetidos pela instituição (incluindo a avaliação dos discentes), para progressão e promoção de carreira, suas articulações com as tecnologias digitais e as manifestações de sofrimento nesse processo.

Os entrevistados consideraram a avaliação paradoxalmente necessária e desnecessária. Para uma participante:

As avaliações institucionais de desempenho são válidas. A gente tem que realmente avaliar o trabalho que tá sendo feito... Todo mundo critica essa lógica, mas a gente não sabe que outro caminho é possível. Então, é uma lógica perversa, mas parece que não há outra maneira...

Com um olhar político, um docente revela (referindo-se a excesso e controle pelos pares), que chega a ser um sistema cruel, particularmente para quem não está inserido em um programa de pós-graduação. Assim afirma uma entrevistada:

Não sou professora adjunta, não sou doutora, então as metas de produtividade, elas são ainda mais ferrenhas sobre os professores doutores, eu acho que essas são muito cruéis, porque a gente não consegue cumprir, fazer tudo bem feito.

A submissão das práticas universitárias à lógica capitalista, em decorrência da mercantilização da universidade pública, acarretou o acirramento da competitividade e o produtivismo acadêmico, instaurando no trabalho docente novas exigências e padrões de controle, regulação e avaliação; esses aspectos contribuem para a sobrecarga de trabalho, pressões por aumento da produção científica, entre outros (SGUISSARD, 2009).

Sobre as dificuldades encontradas para alcance das metas de publicação exigidas, os docentes relataram angústia e tristeza, pelo acirramento da competitividade entre os pares, estimulada pelo sistema.

Estamos todos sujeitos a conseguir publicar muito ou a não conseguir, seja por uma dificuldade do número de artigos, ou pelos próprios avaliadores. É um problema sistêmico na educação; com o tempo, os mesmos docentes tendem a produzir, esse grupo vai se fortalecendo cada vez mais e enfraquecendo os que não conseguem entrar. Sinceramente, o sistema... ele é cruel, isso deixa o professor angustiado, causa uma certa tristeza realmente...

As relações de poder estabelecidas sobre a produção docente são operadas por mecanismos de controle e mediadas por tecnologias digitais. Não há neutralidade nesses dispositivos; sua produção, inserção e apropriação social estão articuladas aos interesses políticos, ideológicos e discursivos de quem os cria, veicula e recebe. O produtivismo acadêmico transforma a materialização do conhecimento em números de publicações e requer dos docentes uma produção contínua e ininterrupta, independentemente das diversas dimensões que constituem a vida e o trabalho desse sujeito, conforme demonstrado pelo participante:

Se um professor entra de licença médica, por exemplo, fica afastado por seis meses e ele não conseguiu produzir, eu fico pensando que os instrumentos de avaliação desse docente são equivocados, distorcidos porque eles não cruzam informações com o laudo do setor de saúde não só dentro da instituição, mas em todas as agências de fomento: FAPEMIG, CAPES, CNPq e o Lattes. O docente fica muito vulnerável; nesse ambiente da publicação, você tem um valor enquanto você está publicando. Você não publicou este ano, você não serve, né?

Tristeza, cansaço e insatisfação com a lógica dos sistemas de controle utilizados para regular o cumprimento de metas foram manifestações exteriorizadas por um participante:

Colegas estão sendo descredenciados já no fim da carreira, respeitadíssimos, que participaram da minha formação. Estão próximos de se aposentar e sendo descredenciados, porque não alcançam nível de produtividade. Isso, isso me entristece, me cansa, me faz sofrer...

Evidenciou-se, nessa corrida quantitativa para alcance da produtividade, o sacrifício do repouso, do lazer e das férias em favor da consagração da vida ao trabalho. A progressão de carreira exige de docentes mais jovens a realização de tarefas à exaustão, para cumprimento de todas as exigências de publicação; a

disputa pelo espaço em meio aos grupos já estabelecidos requer um esforço intenso conforme relato do docente.

Quando a gente é mais novo, a gente também é afoito pra construir a carreira, então, nesse ímpeto, você acha que tudo é importante, que toda participação é importante, tem uns que estão velhos aí que continuam achando assim, mas a sensatez não vem pra todo mundo com a idade...

Sobre esse aspecto, os dados estatísticos demonstrados na Tabela 1 permitiram a constatação de que, a cada ano a mais de idade, diminui a chance de manifestar sofrimento em 7,26%; portanto, os professores mais jovens têm mais chances de manifestar sofrimento.

Na avaliação dos docentes, ressalta-se ainda a avaliação discente: “Os alunos precisam avaliar os docentes, sim. Eu vejo isso de forma muito positiva”, nos diz uma participante. A recente inclusão da avaliação discente para a progressão e promoção da carreira docente deflagrou e incita ainda calorosos debates na comunidade acadêmica. Para alguns, “o aluno avalia o docente de acordo com as notas que ele tira na disciplina”, o que evidencia “a imaturidade para tal avaliação”.

3.5.1.3 Categoria 3 - Relações interpessoais

Essa categoria apresenta como se conformam as relações entre docentes no âmbito do trabalho. A universidade foi considerada como um lugar que agrega sujeitos com diversas perspectivas de vida e concepções de democracia, sendo de convivência fácil, tranquila, mas também como um lugar de disputa que gera tensões interpessoais, conforme demonstra relato do docente.

É um lugar de convivência civilizada, na maioria das vezes respeitosa, mas tem alguns momentos de disputa, em que o tom aumenta e pode gerar momentaneamente situações de maior tensão, fruto de um aumento da disputa de território, disputa por visões e ideias.

Foi considerado pelos participantes que as disputas de poder entre grupos e pares são acirradas pela elevada exigência de produtividade. Identificaram a predominância de uma lógica mercantil que ameaça a identidade da universidade

como um bem público e traz implicações para as relações interpessoais, conforme os depoimentos que se seguem.

As relações interpessoais, elas se deterioraram bastante na universidade como um todo por uma lógica externa de produtivismo, a lógica de quem produz, mas, principalmente na pós-graduação, as relações passam a ser atravessadas por essas avaliações de desempenho, então, isso traz um atrito sério e, como tudo na ciência e como tudo na universidade, passa por grupos específicos de quem tem mais poder, de quem tem menos poder.

É... eu acho que não são muito fáceis, eu acho que sempre existem muitas disputas, eu acho que não existe nada mais privatizado do que a universidade pública; é pública, mas tem um mestrado de fulano, um projeto de outro fulano, e essas relações não são muito institucionais, né?!

Corroborando com essa discussão, há estudos contemporâneos que investigam a competitividade como um dos efeitos provocados pelas reformas das políticas educacionais implantadas nas últimas três décadas, sobretudo na prática universitária. Avaliação de desempenho para progressão de carreira, expansão das demandas de trabalho, exigências de qualidade, metas e excelência produtiva e busca de financiamento para pesquisas são considerados como elementos que fomentam a disputa, comprometem as relações entre os docentes e inibem a mobilização coletiva (MAUÉS, 2010).

Foi evidenciado pelos entrevistados que os mecanismos de controle utilizados pelos docentes com seus pares e grupos se estabelecem pela produção acadêmica nos aspectos qualitativos e quantitativos. O número de publicações e o *ranking* dos periódicos científicos são determinantes para a inclusão e manutenção de prestígio individual e coletivo; esse fator tem gerado incômodo e tensionamento, além de ser utilizado como dispositivo para exclusão, conforme relato.

Essa pessoa, mesmo não sendo exatamente meu patrão, tem um tipo de cobrança, como se eu tivesse que prestar contas, deixando a relação um pouco estremecida. Essa cobrança de produção escrita tem me deixado tenso e incomodado em alguns momentos. Isso, às vezes, determina a sua aceitação em alguns grupos mais restritos como, por exemplo, a pós-graduação.

A mensuração quantitativa dessas produções é mediada pelas tecnologias digitais. A Plataforma Currículo Lattes é utilizada como organizadora e socializadora

dessa produção e permite o monitoramento e a avaliação tanto das agências de fomento de pesquisa como dos pesquisadores individuais. Essa dimensão é apontada pelo entrevistado como gerador de estresse, pois a competitividade individual impele à comparação, o que cria sofrimento entre os docentes.

Hoje é tudo mensurado. Eu já ouvi relatos de pessoas que ficam olhando o Currículo Lattes de colega pra ver o que o colega publicou, mas ele usa a tecnologia pra uma coisa que cria estresse pra ele mesmo, porque ele usa pra se comparar com os outros.

Constatou-se, a partir dos relatos, que a avaliação de desempenho à qual os professores são submetidos para progressão e promoção de carreira traz implicações profundas para as relações interpessoais entre os docentes.

3.5.1.4 Categoria 4 - Estratégias de resistência

Nessa categoria compreendemos os dispositivos de resistência empregados para o enfrentamento das ameaças presentes no processo de trabalho docente, na tentativa de operar mudanças.

Por razões – digamos – táticas, algumas estratégias são obnubiladas, para que os objetivos de resistência possam ser atingidos. Outras parecem criar condições mínimas para o exercício saudável da docência, minimizar a ameaça das situações de sobrecarga laboral, reservar tempo para atividades culturais e reduzir o elevado controle disciplinar, inclusive o mediado pelas TD.

Não é a questão de ter quarenta horas ou não, sei que em alguns momentos eu trabalho mais que quarenta horas. Eu me dedico de forma intensiva no horário da manhã e da tarde, então eu não me dou o luxo, por exemplo, de marcar reuniões muito longas a partir das seis da tarde. Não tem Facebook, nada que seja de trabalho, claro que eu uso essas coisas pra trabalho... Tem colegas que brigam comigo porque me mandam mensagem à noite, querem que eu responda e eu não respondo. A chance de eu poder responder alguém à noite é muito pequena porque eu vejo muito pouco.

A flexibilidade de horários e o deslocamento proporcionavam sentimento ilusório de liberdade ao trabalhador. Recaiá sobre este o controle do seu próprio tempo laboral. Alguns revelaram sentimento de culpa quando não estavam trabalhando nos finais de semana, feriados e até mesmo nas férias. A flexibilização temporal e a possibilidade de trabalho em diferentes lugares criavam a “compressão

espaço tempo” (HARVEY, 1992). Ou seja, perdia-se, assim, a noção – o que se fazia constituía trabalho ou não?

Eu ficava muito angustiada, eu já havia deixado o trabalho tomar a totalidade do meu tempo e agora eu estou reaprendendo a não deixar e tentar conciliar. Preciso organizar o meu tempo porque, se eu relaxo um pouco, eu vou permitindo que mais coisas me sejam atribuídas sem saber evitar. Quando eu vejo, o trabalho tá tomando o meu tempo integralmente. Não é saudável pra mim, minha psicanalista tem me ajudado, me orientado a não sentir culpa. Eu sentia culpa por estar de férias, eu achava que eu devia estar trabalhando; eu sentia culpa por descansar.

Na produção das informações quantitativas, essa pesquisa revelou que, a cada unidade/hora acrescentada no quantitativo de horas de uso de TD em atividades do trabalho nos finais de semana, aumenta-se em 14,06% a chance de manifestar sofrimento. Em resistência, percebeu-se, entre os docentes, o desenvolvimento de uma análise crítica sobre a inserção desses dispositivos nas relações sociais e de trabalho e seu atravessamento nos tempos e espaços destinados ao lazer, como relatado pelo participante.

Eu também, já que eu mandei *e-mails* de madrugada, eu tô fazendo autocrítica. Chega pra pessoa de madrugada, às vezes a pessoa se incomoda, 90% das vezes ela vai acordar cedinho e vai estar aquela mensagem. Enche o saco em fim de semana chegar o *e-mail* e você ficar naquela cobrança. Já recebi *e-mail* e telefonemas domingo, dez da noite, coisa que poderia perfeitamente ter esperado para segunda de manhã, entende? Na nossa profissão, se mistura muito isso.

Alguns participantes apresentaram um protagonismo de resistência no que tange à extensão da jornada de trabalho. Havia esforços para delimitação entre os espaços domésticos, de lazer, e atividades laborais, particularmente à noite e nos finais de semana. Afirma uma participante:

Em geral, eu me esforço para não trabalhar no final de semana. Raras vezes, eu respondo *e-mail* de aluno, não pego nenhuma atividade profissional, priorizo meu descanso. Eu gosto muito de ir a shows, gosto de ir ao teatro e cinema; então, eu acho que eu equilíbrio bem o trabalho, deixando entrar na minha vida de maneira mais forte de segunda a sexta.

Contatou-se que as manifestações de sofrimento também geradas pela autointensificação do trabalho e pelo maior controle externo de resultados,

potencializados pela ampliação das formas de comunicação, foram percebidas pelos docentes como um alerta para as necessidades de transformação do processo trabalho, conforme relato de um participante.

Se você me perguntasse essas mesmas coisas há onze anos, eu te responderia de outra forma. Eu estava sofrendo com a intensidade do trabalho, não só do uso da tecnologia, mas das relações sociais. Eu trabalhava sem limite, trabalhava a noite toda... Respondia ao aluno, às vezes, às quatro horas da madrugada. Ficava sem dormir... tem um prazo amanhã que tenho que cumprir... Então, eu acordava de madrugada pra fazer; foi onde que eu dei um passo... aqui mando eu! Faço meu tempo e vamos encaixar...

As manifestações de sofrimento apontadas pelos docentes não foram relacionadas às ferramentas em si, mas ao uso que se faz desses dispositivos e as diversas relações que se estabelecem entre tempo e espaço de trabalho, controle e apropriação desses dispositivos no processo de trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise quantitativa permitiu a constatação de que as tecnologias digitais estão sendo cada vez mais apropriadas ao processo de trabalho docente universitário tanto em atividades associadas aos encargos didáticos, quanto em atividades administrativas, de pesquisa e na produção de textos acadêmicos.

Identificou-se que, aproximadamente, 80% dos participantes dessa pesquisa utilizam as tecnologias digitais para diversas atividades relacionadas ao trabalho; entre estas atividades, apresentaram predominância as relacionadas às pesquisas e publicações.

O aprofundamento teórico permitiu a constatação das transformações no trabalho na contemporaneidade e suas implicações para o processo de trabalho docente universitário a partir da década de 1990, e da forma como as tecnologias digitais estão sendo inseridas e apropriadas ao processo de trabalho docente. Contribuiu também para a construção dos eixos que nortearam a análise das informações produzidas.

Na perspectiva da confirmação da hipótese inicial – se há relação entre as manifestações de sofrimento e o uso de tecnologias digitais no contexto laboral –, pela voz dos docentes, compreenderam-se as dimensões que envolvem as relações e condições laborais e sua articulação com as manifestações de sofrimento e o uso de tecnologias digitais.

Desse modo, a pesquisa atingiu seu objetivo principal e confirmou que há relação entre o uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento em diversas dimensões do trabalho docente. Isso ocorre pela possibilidade de extrapolação dos espaços e tempos de trabalho e não trabalho, por meio do uso desses dispositivos que rompem com as limitações de espaço e tempo, e pela constatação da necessidade de busca constante de formação para uso das TD, que se transformam numa velocidade vertiginosa.

Ocorre, ainda, pela constatação das relações de poder estabelecidas sobre a produção docente no contexto do produtivismo acadêmico, regidas pela lógica da competitividade, por metas de publicação, e operadas por mecanismos de controle internos e externos às instituições, além de mediadas por tecnologias digitais, como as plataformas digitais das agências de fomento e do Currículo Lattes, que

transformam a materialização do conhecimento em números de publicações. Estas não estão integradas ao cotidiano do docente e às intercorrências que podem incidir sobre sua trajetória acadêmica, como, por exemplo, afastamento por motivos de saúde. Conseqüentemente, não consideram os motivos para diminuição da produtividade.

Contudo, não foi propósito deste estudo fazer uma “demonização” desses dispositivos, como determinantes das manifestações de sofrimento, embora se tenha compreendido que estes não se apresentam como neutros, pois estão associados aos discursos políticos e ideológicos que circulam por meio deles e às relações de poder e controle que se estabelecem tanto no interior das instituições como nas formas de regulação e avaliação de agentes externos às universidades.

Não obstante, constataram-se estratégias de resistência empregadas pelos docentes para o enfrentamento das ameaças presentes no processo de trabalho docente na tentativa de operar mudanças, especialmente no tocante à delimitação de uso das Tecnologias Digitais entre os espaços domésticos, de lazer e atividades laborais, particularmente à noite e nos finais de semana, na tentativa de minimizar a ameaça das situações de sobrecarga laboral.

O convite aos docentes para falarem sobre manifestações de sofrimento – e sua articulação com as tecnologias digitais – e o interesse demonstrado na adesão de 70% do total da amostra para participação na entrevista revelaram uma possibilidade de ampliação de espaços no interior das universidades nos quais os docentes possam compartilhar suas experiências e estratégias de sobrevivência e resistência no exercício da docência.

Como limite, essa pesquisa nos revelou a necessidade de aprofundamento na discussão e na reflexão mais crítica acerca da relação entre tecnologias digitais e sociedade, por meio da sua integração não somente ao trabalho, na perspectiva histórica da constituição da classe trabalhadora, mas, sobretudo, ao âmbito da educação, da ciência e da cultura no contexto social em que estão inseridas.

Os resultados encontrados suscitaram o desejo de aprofundar e ampliar os estudos com outros atores que fazem parte do universo acadêmico, tais como os estudantes de pós-graduação e docentes em período probatório, entre outros. As estratégias de resistência empregadas pelos docentes no âmbito coletivo também foram decisivas nesse desejo de aprofundamento, tendo em vista a importância da

mobilização de representação de trabalhadores para fortalecer sua resistência perante situações enfrentadas no seu processo de trabalho.

Nessa perspectiva, dada a natureza deste curso de mestrado profissional, optou-se por elaborar um anteprojeto de extensão tendo como objetivo ampliar o debate acerca do trabalho docente e as relações entre as manifestações de sofrimento e uso de tecnologias digitais entre docentes do Ensino Superior em instituições públicas, com vistas a contribuir para transformações no processo de trabalho e para a saúde dos docentes.

Espera-se que este trabalho, tenha possibilitado uma reflexão crítica sobre as configurações do trabalho docente universitário na contemporaneidade, as manifestações de sofrimento e o papel ocupado pelas Tecnologias digitais nesse contexto laboral. Espera-se, sobretudo, que ele possa contribuir para o avanço de outras pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

AGRESTI, A.; FINLAY, B. *Métodos Estatísticos para as Ciências Sociais*. 4.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: Cortez, 2008.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n123/0101-6628-sssoc-123-0407.pdf>>. Acesso em 23 ago. 2017.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349–372, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Rev. bras. polít. int.*, Brasília, v. 45, n. 2, p. 135-146, Dec. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de junho de 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERNARDO, João. *Economia dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORSOI, Isabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2012, vol. 15, n. 1, p. 81-100.

BRAGA, Luanna Silva; PEREIRA, Vagna Cristina Leite da Silva; CORDEIRO, Camila Abrantes. Sofrimento psíquico em trabalhadores da estratégia saúde da família. *Revenferm*, UFPE, online, Recife, 7(2):345-54, fev., 2013.

BRANT, L. C. *Sujeito e sofrimento entre trabalhadores que ocupam cargo gerencial*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte; 2002.

BRANT, L. C. *O processo de transformação do sofrimento em adoecimento no âmbito da gestão do trabalho*. 2004. 92 p. Tese. (Doutorado em saúde pública) - Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997*.

BRASIL. *Doenças Relacionadas ao Trabalho: Manual de Procedimentos para os Serviços de Saúde. Série A. Normas e Manuais Técnicos*. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *VIII Conferência Nacional de Saúde - Relatório Final*. Brasília, 1986.

BRASIL. *Portaria nº1.339/GM, de 18 de novembro de 1999*. Institui a lista de doenças relacionadas ao trabalho. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 21, 19 nov. 1999. Seção 1.

BRASIL. *Portaria nº 1.261 DE 05 DE MAIO DE 2010*. Brasília: 2010.

BRASIL. *Portaria GM nº 104, de 25 de Janeiro de 2011*. Define as terminologias adotada sem legislação nacional, conforme o disposto no Regulamento Sanitário Internacional 2005 (RSI 2005). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, p. 37-38, 26 jan. 2011. Seção 1.

CASTELLS, Manuel. *O poder da comunicação*. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede - a era da informação: economia, sociedade e cultura*. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999

CAMPOS, Fernanda Araújo Coutinho. *Tecnologias da informação e da comunicação e formação de professores: um estudo em cursos de licenciatura de uma universidade privada*. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Orientador: Prof. Dr. Hormindo Pereira de Souza Junior.

CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CUTOLO, L. R. A. Modelo Biomédico, reforma sanitária e a educação pediátrica. *Arquivos catarinenses de Medicina*, Florianópolis, v. 35, n. 4, p.16-24, 2006. Disponível em <<http://www.acm.org.br/revista/pdf/artigos/392.pdf>> Acesso em 18/06/2017

DAL ROSSO, Sadi. *Mudanças no processo de trabalho: um olhar a partir do tempo*. Brasília: Departamento de Sociologia Universidade de Brasília, 2013.

DAL ROSSO, Sadi. Ondas de intensificação do labor e crises. *Perspectivas*, 39, 2011. p.133-154. Acesso em 06 de agosto, 2015. Disponível em <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/4755>> Acesso em set. 2015.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DUNKER, C. I. L. *Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil em muros*. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, C. I. L. Questões entre a psicanálise e o DSM. *Jornal de Psicanálise*, 47, (87), 79-107. 2014. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v47n87/v47n87a06.pdf>> Acesso em set. 2015.

FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>> Acesso em: 15 set. 2015.

FERREIRA, Kenia Amazonita Souza. Tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente em uma escola da rede pública estadual paulista no município de Piracicaba. Piracicaba, UMPE,2015(Dissertação de Mestrado).

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010.

FIDALGO, Fernando; FIDALGO Nara Luciene Rocha. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). *A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papirus, 2009. p. 91-112.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. 107 p.

GONÇALVES, Daniel Maffasioli; STEIN, Airton Tetelbom; KAPCZINSKI, Flávio Pereira. Avaliação de desempenho do Self-Reporting Questionnaire como instrumento de rastreamento psiquiátrico: um estudo comparativo com o *Structured Clinical Interview for DSM-IV-TR*. *Cadernos de saúde pública*. Rio de Janeiro. v. 24, n. 2 (fev. 2008), p. 380-390, 2008. ISSN 1678-4464. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2008000200017>.

HARDING, T. W.; ARANGO, M. V.; BALTAZAR, J.; CLIMENT, C. E.; IBRAHIM, H. H. A.; IGNACIO, L. L.; MURTHY, R. S. & WIG, N.N. Mental Disorders in primary health care: a study of their frequency and diagnosis in four development countries. *Psychological Medicine*, 10: 231-241. 1980.

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

HARVEY, David. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas S.; PIZZI, Laura C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.

KALLAJIAN, Gustavo Cibim. *Implicações da tecnologia digital no trabalho docente de ensino superior*. Dissertação de mestrado – Universidade de Uberaba. 2012.

KUENZER, Acácia Z; CALDAS Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (org.). *A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade*. Campinas: Papyrus, 2009. p.19-48.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean; SIMAN, Lana Mara de Castro. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 340 p.

LEÃO, Luís Henrique da Costa; BRANT, Luiz Carlos. Manifestações de sofrimento: dilemas e desafios para a vigilância em saúde do trabalhador. *Physis*, Rio de Janeiro. v.25, n.4, p.1271-1292, Dec. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n4/0103-7331-physis-25-04-01271.pdf>>. Acesso em 01 Oct. 2016.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LUZ, Madel. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, v. 15, n. 1 p. 39-57, 2005a.

LYRA, Gabriela Franco Dias *et al.* Sofrimento psíquico e trabalho docente—implicações na detecção de problemas de comportamento em alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 13, n. 2, 2013.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisas e opções teórico metodológicas nas 209 investigações sobre trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MANCEBO, Dayse; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MARI, J. J.; WILLIAMS, P. A. A validity study of a psychiatric screening questionnaire (SRQ-20) in primary care in city of São Paulo. *British Journal of Psychiatry*, 148, 1986. P.23-26.

MARINHO, C. *O uso das tecnologias digitais na educação e as implicações para o trabalho docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. v.1.

MAUÉS, Olgaíses. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. *Educ. rev.*, Curitiba, n. spe_1, p. 141-160, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/07.pdf>. Acesso em 13 de junho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602010000400007>.

MAUÉS, Olgaíses. Trabalho docente na educação superior. In.: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=217>> Acesso em set. 2015.

MAZZILLI Sueli; Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24770>> Acesso em set. 2015.

MELLO, Magno. *Não ao tempo*. Rio de Janeiro: Ccc Discos, 2010. Faixa 13.CD.

MELO, Savana Diniz Gomes; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Transformações no Trabalho e na Resistência Docente: aportes a partir de experiências recentes no Brasil e na Argentina. Congresso Ibero-luso-brasileiro. ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/index2.html>>. Acesso em: 20/02/2016.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*. 2012;17(3):621-626.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008. 406 p.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2009.

MILL, Daniel R. S. *Educação a Distância e Trabalho Docente Virtual: Sobre Tecnologia, Espaços, Gêneros, Coletividade na Idade Mídia*. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 26 out. 2010.

OLIVEIRA, D. A. *et al.* Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte: 11, jul./dez.2002. Disponível em <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.pdf>>. Acesso em 20/02/2016.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. A. Condições de trabalho docente. In.: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, W. L. As tecnologias da informação e comunicação e a intensificação do trabalho docente. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3(1), 2010, p.84-95. [Online], Disponível em <<http://eft.educom.pt.>> Acesso em setembro de 2017.

OLIVEIRA, W. L. *O Docente do Ensino Médio e as Tecnologias da Informação e Comunicação: análise de possíveis alterações no processo de trabalho*. Belo Horizonte, FAE/ UFMG, 2007. (Dissertação de Mestrado).

PAULA, Alessandro Vinicius de. *Qualidade de vida no trabalho de professores de instituições federais de ensino superior*. um estudo em duas universidades brasileiras. Tese de doutorado Universidade Federal de Lavras, 2015.

PELLEGRINI FILHO, Alberto; BUSS, Paulo Marchiori M; ESPERIDIÃO, Monique Azevedo. A Promoção da Saúde e seus fundamentos: Determinantes sociais de saúde, Ação Intersectorial e Políticas Públicas Saudáveis. In.: PAIM, Jairnilson Silva; Almeida-Filho, Naomar de(orgs.). *Saúde coletiva: teoria e prática* 1.ed. Rio de Janeiro: Medbook, 2014. p. 305 – 326.

REIS, Briana Manzan; CECÍLIO, Sálua. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.23, n.2, p.109-128, mai-ago, 2014.

REIS, Eduardo José Farias Borges dos *et al.* *Trabalho e distúrbios psíquicos em professores da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil*. 2005.

RIBEIRO, Ana Elisa. Verbetes: Tecnologia digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças da Castro. (org.). *Glossário Ceale*. Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. 1ed. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2014. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>>. Acesso em 20/06/2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma reinvenção solidária e participativa do Estado. In: PEREIRA, L. C. Bresser *et al* (org.) *Sociedade e Estado em transformação*. São Paulo: Unesp, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2013, p. 178.

SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SANTOS, Oder José dos. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã Editora, 2009.

SILVA, Paula Francisca da; MELO, Savana Diniz Gomes. O trabalho docente na educação superior no contexto de expansão da educação profissional e tecnológica. In: *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*. Universidade Estadual de Maringá – 18 a 20 de Maio de 2016.

SILVA JUNIOR, J.R.; SGUISSARDI, V. Reforma da educação superior no Brasil: renúncia do Estado e privatização do público. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 13, n. 2, p. 81-110, 2000.

SOÁREZ, Patrícia Coelho de et al. *Tradução para português brasileiro e validação de um questionário de avaliação de produtividade*. 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Rosilene Horta; GOMES, Suzana dos Santos. (org.). *Sociedade, Educação e Redes: Desafios à formação crítica*. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin, 2014. 250 p.

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

TRIOLA, M.F. *Introdução à estatística*. 9ª ed. Rio de Janeiro, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Caro (a) Professor (a),

Este questionário tem por finalidade levantar dados acerca do perfil socioeconômico, condições de trabalho e uso de tecnologias digitais no processo de trabalho de docentes do Ensino Superior.

Agradeço a colaboração.

Sara Shirley Belo Lança

PARTE 1 – PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO

1. Em que dia você nasceu?

| __ | __ | ____ |

2. Qual o seu sexo?

Masculino

Feminino

3. Qual o seu maior nível de escolaridade?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

3.1 Possui Pós-doutorado?

Sim

Não

4- Qual o seu estado civil?

Solteiro (a)

Casado (a) ou em união estável

- Viúvo (a)
- Divorciado (a) ou separado (a)

5- Das atividades listadas abaixo, quais você realiza com mais frequência em seu tempo livre?

- Navegar na internet
- Ouvir música
- Ler
- Participar de eventos culturais(shows, teatro, cinema)
- Assistir à televisão
- Hobbies* e passatempos
- Atividades relacionadas ao trabalho
- Outra(s) _____

PARTE 2 – DADOS PROFISSIONAIS

6 – Há quantos anos você trabalha como docente na universidade? (Digite apenas o número em anos completos.)

- anos

7– Você atua em qual regime de trabalho na universidade?

- Tempo parcial (T-20)
- Tempo integral (T-40)
- Tempo integral com dedicação exclusiva (DE)

8. Qual é a classe que você ocupa na universidade?

- Professor Auxiliar
- Professor Assistente
- Professor Adjunto
- Professor Associado
- Professor Titular

9. Você atua em qual (is) unidade(s) acadêmica(s) da Universidade? (Em caso de mais de uma unidade, informar apenas a principal.)

10. Atualmente, você exerce quais atividades acadêmicas na universidade? (Selecione todas as opções que se apliquem.):

- Administração acadêmica
- Orientação de alunos
- Pesquisa
- Extensão
- Produção artística ou cultural
- Docência

11. No último semestre, em média, quantas horas semanais você se dedicou às atividades da universidade, incluindo os finais de semana? (Digite apenas o número em horas completas.)

|__| horas

11.1. Quantas horas foram dedicadas aos encargos didáticos (docência, planejamento de aulas, correção de atividades, orientação de alunos, etc.)?

|__| horas

11.2. Quantas horas foram dedicadas na própria universidade (no local de trabalho)?

|__| horas

11.3. E quantas horas foram dedicadas em casa ou em outro local?

|__| horas

11.4. Por fim, quantas horas foram dedicadas aos finais de semana?

|__| horas

12. No último semestre, você exerceu outras atividades profissionais, além do seu trabalho na UFMG?

() Sim

() Não

13. Em média, quantas horas por semana você dedicou a essas outras atividades profissionais? (Digite apenas o número em horas completas.)

|__| horas

PARTE 3 – USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS (TD)

As próximas questões se referem ao uso de tecnologias digitais da informação e comunicação, tais como recursos comunicacionais disponíveis na internet (*e-mail*, redes sociais, *sites*, *blogs*, etc.) e recursos audiovisuais (projektor multimídia, computadores, televisão, lousa digital, etc.).

14. Com que frequência você utiliza cada um dos recursos comunicacionais listados a seguir para realizar o seu trabalho da universidade?

Recursos	1. Sempre	2.Frequentemente	3.Raramente	4. Nunca
<i>E-mails</i>				
<i>Chats, blogs</i> e fóruns				
Ambientes virtuais de aprendizagem				
Redes sociais profissionais (Academia.edu, Research Gate, LinkedIn, etc.)				
Redes sociais genéricas (Facebook, Twitter, Google+, etc.)				
Plataformas da instituição				
<i>Sites</i> de pesquisas acadêmicas				
Plataformas de chamada de vídeo(Skype, Hangout, etc.)				

15- Com que frequência você utiliza cada um dos recursos audiovisuais listados a seguir para realizar o seu trabalho da universidade?

Recursos	1. Sempre	2. Frequentemente	3. Raramente	4. Nunca
Computadores portáteis				
Televisão/DVD				
Projetor multimídia				
<i>Tablet</i> /Celular/Smartphone				
Microfones/Aparelhos de som/Amplificadores				
Lousa digital				
Câmeras fotográficas e/ou de vídeo				

16- Com que frequência você utiliza as tecnologias digitais listadas a seguir para realizar cada uma das atividades do seu trabalho na universidade?

Atividades	1. Sempre	2. Frequentemente	3. Raramente	4. Nunca
Atividades de extensão				
Atividades de pesquisa				
Produção de textos acadêmicos (artigos, livros, ensaios, relatórios, outros)				
Atividades de educação a distância				
Atividades de inovação tecnológica				
Produção de materiais didáticos				
Atividades administrativas				
Aulas presenciais				
Planejamento de aulas e avaliações				

17. No último semestre, em média, quantas horas por dia você utilizou tecnologias digitais para realizar o seu trabalho da universidade, considerando apenas de segunda a sexta-feira? (Digite apenas o número em horas completas.)

|__| horas

18. Em finais de semana, quantas horas você utilizou tecnologias digitais para realizar o seu trabalho da universidade?

|__| horas

Esta pesquisa será realizada em duas fases: a primeira compreende a aplicação deste questionário; a segunda será composta por uma entrevista que permitirá ao pesquisador aprofundar sua compreensão sobre o fenômeno estudado.

A seleção para participação na entrevista será aleatória. Caso você seja selecionado, teria disponibilidade para participar da entrevista individual?

() Sim () Não

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Como é ser professor de uma instituição de Ensino Superior hoje?
2. Como você descreve o seu trabalho?
3. Como você distribui seu tempo entre lazer, repouso e atividades profissionais?
4. Vou citar elementos relacionados às condições de trabalho docente. Descreva o que você pensa sobre essas condições considerando o seu contexto de trabalho.
Infraestrutura da instituição, distribuição do número de alunos por turma, vínculo empregatício, plano de carreira, salário, uso de tecnologias digitais da informação e comunicação no processo de trabalho, relações interpessoais, avaliações institucionais e de desempenho, distribuição da carga horária em atividades de ensino pesquisa e extensão, metas de produtividade – publicações.
5. O que você pensa sobre o uso de tecnologias digitais no seu trabalho? Quais as maiores facilidades e dificuldades?
6. Gostaria de acrescentar alguma observação sobre o uso de tecnologias digitais e suas implicações para o trabalho docente?
7. O que lhe causa mais sofrimento em seu trabalho?

APÊNDICE C – PLANO DE AÇÃO

Sara Shirley Belo Lança

**PLANO DE AÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE OFICINAS SOBRE TRABALHO
DOCENTE; USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E MANIFESTAÇÕES DE
SOFRIMENTO**

Belo Horizonte
2017

Sara Shirley Belo Lança

**PLANO DE AÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE OFICINAS SOBRE TRABALHO
DOCENTE; USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E MANIFESTAÇÕES DE
SOFRIMENTO**

Trabalho apresentado ao Programa do Mestrado Profissional Educação e Docência do Departamento de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Tecnológica e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes.

Coorientador: Prof. Dr. Luiz Carlos Brant.

Belo Horizonte

2017

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	123
JUSTIFICATIVA	124
OBJETIVO.....	125
METODOLOGIA.....	125
PARTICIPANTES.....	125
CRONOGRAMA DE ATIVIDADES.....	126
PROGRAMAÇÃO.....	127
REFERÊNCIAS.....	127

APRESENTAÇÃO

As transformações no modo de produção capitalista nas últimas décadas têm provocado a precarização, intensificação, autointensificação do trabalho e trazido implicações para a saúde em diversos setores da *sociedade, sobretudo na saúde dos docentes de universidades públicas*.

Nesse contexto, a evolução dos meios de comunicação, o surgimento da internet e a digitalização das informações têm tornado cada vez mais recorrente o uso de tecnologias digitais e trazido implicações para o processo de trabalho de diversos setores da sociedade, especialmente para o trabalho docente.

O estudo Trabalho Docente na Educação Superior: o uso de tecnologias digitais e as manifestações de sofrimento (Lança, 2017) constatou que, a cada unidade/hora acrescentada no quantitativo de horas de uso de tecnologias digitais em atividades do trabalho nos finais de semana, aumenta-se em 14,06% a chance de manifestar sofrimento.

De acordo com um participante do estudo, “um grande motivo de desgaste na docência tem a ver com a tecnologia. O tempo que eu gasto pra achar as coisas dispersas. Você sempre perde um tempo pra achar, não adianta...” Outros mencionam ainda a invasão do espaço doméstico. “Até de madrugada alguns me chamam no Facebook. Ainda que eu não responda, passo o fim de semana pensando na resposta”.

Contatou-se que as manifestações de sofrimento também geradas pela autointensificação do trabalho e pelo maior controle externo de resultados, potencializados pela ampliação das formas de comunicação, foram percebidas pelos docentes como um alerta para as necessidades de transformação do processo trabalho.

Dessa forma, alguns participantes apresentaram um protagonismo de resistência no que tange à extensão da jornada de trabalho. Havia esforços para delimitação entre os espaços domésticos, de lazer e atividades laborais, particularmente à noite e nos finais de semana. Esses elementos apontaram pistas para a relevância da discussão do tema no âmbito coletivo.

Sendo assim, este plano de ação tem o propósito de promover uma oficina visando à ampliação do debate acerca das associações entre a utilização de tecnologias digitais, o processo de trabalho docente em universidades públicas e as

manifestações de sofrimento. Busca, assim, atender aos requisitos parciais de aprovação no Mestrado Profissional em Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG). Pretende-se, com este plano, fomentar discussões sobre a melhoria do processo de trabalho, o uso de tecnologias digitais e as manifestações de sofrimento, a partir da participação coletiva dos professores.

JUSTIFICATIVA

A manifestação do sofrimento como parte da vida humana e condição indispensável para a sobrevivência em situações adversas ou de elevada vulnerabilidade vem sendo obscurecida; no entanto, o sofrimento se constitui em um mecanismo de defesa, pois sinaliza a presença de um perigo, alerta e prepara o sujeito para ações de enfrentamento.

Brant e Leão (2015) consideram que a manifestação do sofrimento impulsiona o indivíduo para ações de proteção diante do perigo trazendo uma dimensão de positividade, pois o sofrimento, ao ser identificado nas relações de trabalho, impulsiona o sujeito a uma luta política para o enfrentamento dos determinantes de seu sofrimento e não à autocomiseração.

Entretanto, os autores analisam que, nas empresas pós-industriais, o sofrimento é uma dimensão “proibida” de se manifestar, pois a fraqueza, a humilhação, a pobreza material, o desequilíbrio emocional e a doença são constantemente associados às manifestações de sofrimento. Afirma também que tristeza, desânimo, tédio, medo, entre outras manifestações de sofrimento, são inerentes ao cotidiano do trabalho, sendo raros os momentos de satisfação do indivíduo (Brant 2004).

Ainda que, na atualidade, as discussões acerca das manifestações de sofrimento docente tenham adquirido visibilidade, a abordagem científica das manifestações do sofrimento no âmbito laboral e sua relação com o uso de tecnologias digitais ainda constitui uma dimensão pouco estudada.

Brant (2002; 2004) e Brant; Minayo-Gomez, (2011) evidenciam que a manifestação do sofrimento entre trabalhadores tem se constituído em um verdadeiro tabu na atualidade. Sofrimentos como tristeza, medo, cansaço, quando expressos nas organizações, são vistos como sinais de fraqueza, desequilíbrio ou problemas de caráter, como a preguiça.

A discussão acerca das questões relativas às manifestações do sofrimento associadas ao uso de tecnologia digitais no processo e organização de trabalho é, atualmente, uma das demandas mais prementes, que requer a adequação de procedimentos e cuidados por parte das universidades.

No contexto das universidades públicas, os sofrimentos dos trabalhadores ainda são escutados e diagnosticados como psicopatologias deixando lacunas nas estruturas teóricas e metodológicas para uma adequada abordagem do sofrimento. Em geral, essas práticas giram em torno da clínica, desvinculadas das relações subjetividade – processos de trabalho. Portanto, é preciso construir e gerir estratégias, no âmbito institucional, de ações que favoreçam a discussão coletiva das manifestações de sofrimento sem diagnosticá-lo e medicalizá-lo como transtorno ou morbidade psíquica.

Em universidades públicas, a escassez de iniciativas para discussão dessa temática justifica a relevância de se trabalhar com as manifestações de sofrimento e o uso de tecnologias no processo de trabalho docente já que esses dispositivos não se apresentam neutros, pois estão associados aos discursos políticos e ideológicos que circulam por meio deles, e estão sendo cada vez mais apropriados ao processo de trabalho docente em todos os níveis educacionais.

OBJETIVO

- Promover oficina com docentes que atuam em universidades públicas visando discutir as associações entre a utilização de tecnologias digitais, o processo de trabalho docente em universidades públicas e as manifestações de sofrimento.

METODOLOGIA

Serão realizadas oficinas com docentes de universidades públicas federais que se interessarem pela participação no evento para discussão da temática.

A proposta metodológica da oficina busca abranger conhecimentos originários das experiências de trabalho dos participantes, saberes fundamentais capazes de colaborar para o enriquecimento do debate. A relação teoria – prática constitui o fundamento do processo pedagógico.

De acordo com Ander-Egg (2000, p.10), “a oficina é um âmbito de reflexão e ação no qual se pretende superar a separação que existe entre teoria e prática,

entre conhecimento e trabalho e entre a educação e a vida”. Nessa perspectiva, a oficina se constitui em espaço de construção coletiva, que proporciona o estabelecimento de vínculos, descobertas, reflexões e mudanças (CANDAU, 1999).

Parte-se do pressuposto de que essa oficina se constituirá em um importante subsídio de reflexão com todos aqueles que atuam na docência universitária, comprometidos com a construção de um conhecimento que articule, numa perspectiva crítica, transformações no processo de trabalho e melhorias na saúde docente.

Tem-se em vista que um dos principais compromissos da universidade deve ser o de fomentar o desenvolvimento da autonomia e promover reflexões coletivas e individuais a respeito das representações da ciência e da tecnologia na sociedade e não se incumbir de realizar apenas formação técnica e racional (GOERGEN, 1999).

PARTICIPANTES DO PROJETO

Este plano prevê a participação de docente de universidades públicas da Região Sudeste que tenham interesse na discussão da temática. O local de realização será a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES

O cronograma prevê a realização da oficina no segundo semestre letivo de 2017.

Atividades/semestres 2017	1	2
<i>Apresentação do plano e aprovação da proposta na instituição</i>		X
<i>Delineamento e identificação dos participantes</i>		X
<i>Planejamento, ajustes no plano de ação, organização e divulgação do evento</i>		X
<i>Realização das Oficinas</i>		X

PROGRAMAÇÃO DA OFICINA

Manhã	Tarde
Abertura	Organização em grupos
Mesa redonda para discussão com especialistas na temática e apresentação de trabalhos	Sistematização das discussões
Abertura para debate	Apresentação do resultado em plenária

REFERÊNCIAS

BRANT, Luiz. *O processo de transformação do sofrimento em adoecimento na gestão do trabalho*. Tese de doutoramento. Escola Nacional de Saúde Pública. Fundação Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro; 2004a.

BRANT, Luiz; MINAYO-GOMEZ, Carlos. A temática do sofrimento nos estudos sobre trabalho e saúde. p.385-408. In MINAYO-GOMEZ, Carlos *et al. Saúde do trabalhador na sociedade brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

BRANT, Luiz; MINAYO-GOMEZ, Carlos. Manifestação do sofrimento e resistência ao adoecimento na gestão do trabalho. São Paulo: Saúde e Sociedade. São Paulo: 18(2), 237-247, 2009.

BRANT, Luiz. *Sujeito e sofrimento entre trabalhadores que ocupam cargo gerencial*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.

CANAU, V; ZENAIDE, M. N. T *et al. Programa nacional de Direitos Humanos*. Aprendendo e ensinando direitos humanos. João Pessoa; 1999.

CANAU, Vera Maria *et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos* . 2ª 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

GOERGEN, Pedro. Dimensões da autonomia universitária no contexto da crise. In: RAYS, Oswaldo Alonso.(org.) *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

LEAO, Luís Henrique da Costa; BRANT, Luiz Carlos. Manifestações de sofrimento: dilemas e desafios para a vigilância em saúde do trabalhador. *Physis*, Rio de Janeiro. v.25, n.4, p.1271-1292, Dez. 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v25n4/0103-7331-physis-25-04-01271.pdf>>. Acesso em 01 Oct. 2016.

OMISTE, A. Saavedra; LÓPEZ, Maria Del C.; RAMIREZ, J. Formação de grupos populares: uma proposta educativa. In CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (org.) *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANEXOS

ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE – DOCENTE)

Título da Pesquisa: Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento

Nome do Pesquisador Principal: Sara Shirley Belo Lança

Nome da Orientadora: Professora Dra. Suzana dos Santos Gomes

Nome do Coorientador: Professor Dr. Luiz Carlos Brant Carneiro

Esclarecimentos sobre a pesquisa:

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a), como voluntário, a participar desta pesquisa. Pedimos sua autorização para a coleta, o depósito, o armazenamento e o descarte de dados gerados por meio de questionário e entrevista. A utilização deste material está vinculada somente a este projeto de pesquisa ou, se o (a) senhor (a) concordar, em outros futuros. Esta pesquisa tem como finalidade analisar as manifestações de sofrimento e sua relação com o uso de tecnologias digitais no processo de trabalho de docentes do Ensino Superior de uma universidade pública. Adotaremos os seguintes procedimentos: as entrevistas serão realizadas em dias e horários a combinar; elas acontecerão individualmente, utilizando-se metodologia interativa e qualitativa. Durante a coleta dos depoimentos, haverá gravação de voz e, mediante a autorização do participante, os mesmos poderão ser utilizados para fins científicos. O questionário será autoaplicável e visa levantar dados acerca do perfil socioeconômico, das condições de trabalho e do uso de tecnologias digitais no processo de trabalho de docentes do Ensino Superior. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução n.º 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Esperamos que este estudo traga, como benefícios, contribuições importantes para o aprofundamento de conhecimentos sobre a temática e subsídios para o desenvolvimento de práticas de promoção da saúde entre docentes de universidades públicas. Para participar deste estudo, o (a) senhor (a) não terá

nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o (a) senhor (a) tem assegurado o direito à indenização. O (A) senhor (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar desta pesquisa. A qualquer tempo e sem quaisquer prejuízos, poderá retirar o consentimento de guarda e utilização do material armazenado, valendo a desistência a partir da data de formalização desta. O risco que se apresenta na participação da pesquisa diz respeito ao constrangimento que pode ser causado pela entrevista, além de possível desconforto pelo tempo demandado para responder às perguntas. Esse risco será amenizado por meio da apresentação da pesquisa, informando seus objetivos, em ambiente privado e agradável e, caso se julgue necessário, a entrevista poderá ser interrompida. A sua participação é voluntária, e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como o senhor (a) é atendido (a) pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados obtidos pela pesquisa, a partir do material coletado, estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado. O (A) senhor (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar desse trabalho. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao (à) senhor (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após esse tempo, serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resoluções n.º 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu li este consentimento e fui informado (a) dos objetivos, métodos, riscos e benefícios da pesquisa “Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento”, de maneira clara e detalhada; foi-me dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas. Sei que, a qualquer momento, poderei

solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando o meu consentimento em participar da pesquisa até que eu decida o contrário. As pesquisadoras abaixo comprometem-se a conduzir todas as atividades desta pesquisa de acordo com os termos do presente consentimento.

() Concordo que o meu material coletado seja utilizado somente para esta pesquisa.

() Concordo que o meu material coletado possa ser utilizado em outras pesquisas, mas serei comunicado pelo pesquisador novamente e assinarei outro termo de consentimento livre e esclarecido que explique para que será utilizado o material.

Participante da Pesquisa

Pesquisadora

Orientadora

Pesquisador Principal: Sara Shirley Belo Lança Tel.: (31) 99795-2059 *E-mail:* sarabelolanca@gmail.com

Orientadora: Profa. Suzana dos Santos Gomes Tel.: (31) 3409-5306 *E-mail:* suzanasgomes@fae.ufmg.br

Coorientador: Luiz Carlos Brant Carneiro Tel.: (31) 3409-8024 *E-mail:* brant.ufmg@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar: Comitê de Ética em Pesquisa UFMG Avenida Antônio Carlos, 6.627 – Unidade Administrativa II – 2º Andar – Campus Pampulha – Belo Horizonte/MG – CEP.: 31270-901 Contato: coep@prpq.ufmg.br Telefone COEP: 3409-4592 *E-mail:* coep@prpq.ufmg.br.

ANEXO B - QUESTIONÁRIO SELF-REPORT QUESTIONNAIRE-20 (SRQ-20).

1- Você tem dores de cabeça frequentes?

SIM NÃO

2- Tem falta de apetite?

SIM NÃO

3- Assusta-se com facilidade?

SIM NÃO

4- Tem tremores nas mãos?

SIM NÃO

5- Sente-se nervoso (a), tenso (a) ou preocupado (a)?

SIM NÃO

6- Dorme mal?

SIM NÃO

7- Tem má digestão?

SIM NÃO

8- Tem dificuldades de pensar com clareza?

SIM NÃO

9- Tem se sentido triste ultimamente?

SIM NÃO

10- Tem chorado mais do que costume?

SIM NÃO

11- Encontra dificuldades para realizar com satisfação suas atividades diárias?

SIM NÃO

12- Tem dificuldades para tomar decisões?

SIM NÃO

13- Tem dificuldades no serviço (seu trabalho é penoso, causa-lhe sofrimento?)

SIM NÃO

14- É incapaz de desempenhar um papel útil em sua vida?

SIM NÃO

15- Tem perdido o interesse pelas coisas?

SIM NÃO

16- Você se sente uma pessoa inútil, sem préstimo?

SIM NÃO

17- Tem tido a ideia de acabar com a vida?

SIM NÃO

18- Sente-se cansado (a) o tempo todo?

SIM NÃO

19- Você se cansa com facilidade?

SIM NÃO

20- Tem sensações desagradáveis no estômago?

SIM NÃO

ANEXO C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, à pesquisadora Sara Shirley Belo Lança, do projeto de pesquisa intitulado “Trabalho Docente no Ensino Superior: o uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessários e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização dessas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, *slides* e transparências), em favor dos pesquisadores acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto nº 5.296/2004).

Belo Horizonte, __ de _____ de 20__.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável pelo projeto

Tabela 3 – Perfil sociodemográfico e profissional, segundo escore de sofrimento

		Score < 7		Score >= 7		Total		Valor-P
		n	%	n	%	n	%	
Sexo	Feminino	59	63,4	34	36,6	93	100,0	0,000*
	Masculino	59	89,4	7	10,6	66	100,0	*
Possui doutorado	Não	8	61,5	5	38,5	13	100,0	0,322
	Sim	110	75,3	36	24,7	146	100,0	
Estado Civil	Solteiro/a	17	63,0	10	37,0	27	100,0	0,153
	Casado/a ou união estável	82	76,6	25	23,4	107	100,0	0,338
	Divorciado/a ou viúvo/a	19	76,0	6	24,0	25	100,0	1,000
Classe	Auxiliar ou Assistente	12	70,6	5	29,4	17	100,0	0,771
	Adjunto	50	68,5	23	31,5	73	100,0	0,148
	Associado	36	73,5	13	26,5	49	100,0	1,000
	Titular	20	100,0	0	0,0	20	100,0	0,002* *
Outras atividades profissionais	Não	105	74,5	36	25,5	141	100,0	0,782
	Sim	13	72,2	5	27,8	18	100,0	
Idade média		48,0		43,6		46,8		0,021*
Tempo na universidade (em anos)		15,1		9,7		13,7		0,005* *

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Significância do teste Qui-quadrado¹⁵ para variáveis qualitativas e teste ANOVA¹⁶ para variáveis quantitativas: *5%; **1%.

¹⁵O Teste de Independência Qui-quadrado (X^2) é uma estatística inferencial que verifica a hipótese de independência entre variáveis categóricas, quer dizer, a plausibilidade de não associação entre elas. O teste X^2 tem por objetivo verificar a hipótese nula, H_0 , de que as variáveis são independentes, isto é, de que as diferenças nas frequências observadas na amostra são dadas pela aleatoriedade amostral. A hipótese alternativa, H_a , é a de que as variáveis são dependentes e, portanto, as diferenças nas frequências observadas não se devem a aleatoriedade da amostra. Valores-p significativos corroboram H_a (AGRESTI; FINLAY, 2012).

¹⁶ A Análise de Variância (ANOVA) é uma estatística inferencial para comparar médias de subgrupos de uma amostra. Baseia-se em um teste de significância estatística que utiliza a distribuição F para determinar as diferenças entre um conjunto de médias amostrais \bar{y}_i . O teste F tem por objetivo verificar a hipótese nula, H_0 , de que as médias dos diferentes subgrupos são iguais, isto é, de que não existe diferença entre os subgrupos no que diz respeito ao comportamento das médias da variável y em análise. A hipótese alternativa, H_a , é a de que talvez todas as médias sejam diferentes, ou algumas médias sejam diferentes ou talvez só uma média difira das demais. Valores-p significativos corroboram H_a (AGRESTI; FINLAY, 2012).

Tabela 4 – Atividades realizadas no tempo livre e atividades na universidade, segundo escore de sofrimento.

		Score < 7		Score >= 7		Total		Valor-p
		n	%	n	%	n	%	
Navegar na internet	Não	52	77,6	15	22,4	67	100,0	0,465
	Sim	66	71,7	26	28,3	92	100,0	
Ouvir música	Não	58	69,0	26	31,0	84	100,0	0,147
	Sim	60	80,0	15	20,0	75	100,0	
Ler	Não	29	59,2	20	40,8	49	100,0	0,006**
	Sim	89	80,9	21	19,1	110	100,0	
Participar de eventos culturais (<i>shows</i> , teatro, cinema)	Não	55	65,5	29	34,5	84	100,0	0,011*
	Sim	63	84,0	12	16,0	75	100,0	
Assistir à televisão	Não	59	76,6	18	23,4	77	100,0	0,587
	Sim	59	72,0	23	28,0	82	100,0	
<i>Hobbies</i> e passatempos	Não	63	67,7	30	32,3	93	100,0	0,029*
	Sim	55	83,3	11	16,7	66	100,0	
Atividades relacionadas ao trabalho	Não	71	86,6	11	13,4	82	100,0	0,000**
	Sim	47	61,0	30	39,0	77	100,0	
Docência	Não	1	100,0	0	0,0	1	100,0	1,000
	Sim	117	74,1	41	25,9	158	100,0	
Administração acadêmica	Não	50	78,1	14	21,9	64	100,0	0,460
	Sim	68	71,6	27	28,4	95	100,0	
Orientação de alunos	Não	7	87,5	1	12,5	8	100,0	0,681
	Sim	111	73,5	40	26,5	151	100,0	
Pesquisa	Não	8	88,9	1	11,1	9	100,0	0,449
	Sim	110	73,3	40	26,7	150	100,0	
Extensão	Não	34	82,9	7	17,1	41	100,0	0,153
	Sim	84	71,2	34	28,8	118	100,0	
Produção artística e cultural	Não	101	72,7	38	27,3	139	100,0	0,287
	Sim	17	85,0	3	15,0	20	100,0	

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Significância do teste Qui-quadrado: *5%; **1%.

Tabela 5 – Carga horária média de trabalho, segundo tipo e escore de sofrimento

Tipo de carga horária	Score < 7	Score >= 7	Total	Valor-p
Quantitativo de horas semanais totais dedicadas em atividades da universidade	48,7	51,9	49,5	0,095*
Quantitativo de horas semanais dedicadas a encargos didáticos	23,6	24,4	23,8	0,682
Quantitativo de horas semanais dedicadas no local de trabalho	30,4	31,6	30,7	0,557
Quantitativo de horas semanais dedicadas em casa ou em outro local	15,7	17,1	16,1	0,455
Quantitativo de horas dedicadas nos finais de semana	6,1	7,0	6,3	0,290
Quantitativo de horas semanais dedicadas a outras atividades profissionais	12,5	4,8	10,3	0,183
Quantitativo de horas diárias dedicadas com uso de TD de segunda a sexta-feira	5,1	5,7	5,3	0,118
Quantitativo de horas dedicadas nos finais de semana com uso de TD	5,1	7,9	5,8	0,003**

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

Significância do teste ANOVA: *10%; **1%.

Encargos didáticos: docência, planejamento de aulas, correção de atividades, orientação de alunos, etc.

Tabela 6– Quesitos de frequência de uso de recursos comunicacionais para realizar o trabalho da universidade, segundo escore de sofrimento¹⁷.

Quesitos de usos de TIC		Score < 7		Score >= 7		Total	
		n	%	n	%	n	%
<i>E-mails</i>	Sempre	109	74,1	38	25,9	147	100,0
	Frequentemente	5	71,4	2	28,6	7	100,0
	Raramente	3	75,0	1	25,0	4	100,0
	Nunca	0	0,0	0	0,0	0	100,0
<i>Chats, blogs e fóruns</i>	Sempre	11	57,9	8	42,1	19	100,0
	Frequentemente	18	75,0	6	25,0	24	100,0
	Raramente	64	80,0	16	20,0	80	100,0
	Nunca	24	70,6	10	29,4	34	100,0
Ambientes virtuais de aprendizagem	Sempre	28	75,7	9	24,3	37	100,0
	Frequentemente	34	75,6	11	24,4	45	100,0
	Raramente	39	72,2	15	27,8	54	100,0
	Nunca	15	71,4	6	28,6	21	100,0
Redes sociais genéricas (Facebook, Twitter, Google+, etc.)	Sempre	25	69,4	11	30,6	36	100,0
	Frequentemente	30	68,2	14	31,8	44	100,0
	Raramente	31	86,1	5	13,9	36	100,0
	Nunca	29	74,4	10	25,6	39	100,0
Plataformas da instituição	Sempre	58	70,7	24	29,3	82	100,0
	Frequentemente	45	75,0	15	25,0	60	100,0
	Raramente	12	92,3	1	7,7	13	100,0
	Nunca	3	75,0	1	25,0	4	100,0
<i>Sites de pesquisas acadêmicas</i>	Sempre	81	73,0	30	27,0	111	100,0
	Frequentemente	28	75,7	9	24,3	37	100,0
	Raramente	6	75,0	2	25,0	8	100,0
	Nunca	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Redes sociais profissionais (Academia.edu, ResearchGate, LinkedIn, etc.)	Sempre	17	73,9	6	26,1	23	100,0
	Frequentemente	25	69,4	11	30,6	36	100,0
	Raramente	45	76,3	14	23,7	59	100,0
	Nunca	31	75,6	10	24,4	41	100,0
Plataformas de chamada de vídeo (Skype, Hangout, etc.)	Sempre	11	84,6	2	15,4	13	100,0
	Frequentemente	35	72,9	13	27,1	48	100,0
	Raramente	48	73,8	17	26,2	65	100,0
	Nunca	22	75,9	7	24,1	29	100,0

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

¹⁷ O teste mais adequado para variáveis ordinais é o Teste Gama; entretanto, para sua aplicação, é necessário que todas as células da tabela possuam uma frequência mínima de n=30 (AGRESTI; FINLAY, 2012). Como isso não ocorreu em nenhuma das variáveis de uso de TD, o teste não foi realizado.

Tabela 7 – Quesitos de frequência de uso de recursos multimídia, segundo escore de sofrimento¹⁸.

Quesitos de usos de TIC		Score < 7		Score >= 7		Total	
		n	%	n	%	n	%
Projetor multimídia	Sempre	68	77,3	20	22,7	88	100,0
	Frequentemente	34	69,4	15	30,6	49	100,0
	Raramente	11	68,8	5	31,3	16	100,0
	Nunca	3	75,0	1	25,0	4	100,0
Lousa digital	Sempre	1	50,0	1	50,0	2	100,0
	Frequentemente	2	100,0	0	0,0	2	100,0
	Raramente	16	66,7	8	33,3	24	100,0
	Nunca	95	75,4	31	24,6	126	100,0
Tablet/Celular/Smartphone	Sempre	44	72,1	17	27,9	61	100,0
	Frequentemente	22	68,8	10	31,3	32	100,0
	Raramente	25	78,1	7	21,9	32	100,0
	Nunca	27	81,8	6	18,2	33	100,0
Computadores portáteis	Sempre	83	73,5	30	26,5	113	100,0
	Frequentemente	17	65,4	9	34,6	26	100,0
	Raramente	11	84,6	2	15,4	13	100,0
	Nunca	6	100,0	0	0,0	6	100,0
Televisão/DVD	Sempre	5	62,5	3	37,5	8	100,0
	Frequentemente	6	46,2	7	53,8	13	100,0
	Raramente	52	74,3	18	25,7	70	100,0
	Nunca	53	82,8	11	17,2	64	100,0
Câmeras fotográficas e ou de vídeo	Sempre	6	60,0	4	40,0	10	100,0
	Frequentemente	21	77,8	6	22,2	27	100,0
	Raramente	46	70,8	19	29,2	65	100,0
	Nunca	44	80,0	11	20,0	55	100,0
Microfones/Aparelhos de som/Amplificadores	Sempre	8	80,0	2	20,0	10	100,0
	Frequentemente	17	68,0	8	32,0	25	100,0
	Raramente	45	67,2	22	32,8	67	100,0
	Nunca	44	83,0	9	17,0	53	100,0

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

¹⁸ Neste caso também não foi possível realizar o Teste Gama.

Tabela 8 – Quesitos de frequência de uso de tecnologias digitais para realizar cada uma das atividades listadas, segundo escore de sofrimento¹⁹.

Quesitos de usos de TIC		Score < 7		Score >= 7		Total	
		n	%	n	%	n	%
Planejamento de aulas e avaliações	Sempre	75	73,5	27	26,5	102	100,0
	Frequentemente	35	74,5	12	25,5	47	100,0
	Raramente	4	80,0	1	20,0	5	100,0
	Nunca	3	75,0	1	25,0	4	100,0
Produção de materiais didáticos	Sempre	72	76,6	22	23,4	94	100,0
	Frequentemente	29	69,0	13	31,0	42	100,0
	Raramente	10	71,4	4	28,6	14	100,0
	Nunca	6	85,7	1	14,3	7	100,0
Atividades de pesquisa	Sempre	89	75,4	29	24,6	118	100,0
	Frequentemente	21	65,6	11	34,4	32	100,0
	Raramente	4	100,0	0	0,0	4	100,0
	Nunca	2	100,0	0	0,0	2	100,0
Atividades de extensão	Sempre	44	78,6	12	21,4	56	100,0
	Frequentemente	37	67,3	18	32,7	55	100,0
	Raramente	18	78,3	5	21,7	23	100,0
	Nunca	18	85,7	3	14,3	21	100,0
Atividades administrativas	Sempre	54	75,0	18	25,0	72	100,0
	Frequentemente	39	73,6	14	26,4	53	100,0
	Raramente	15	71,4	6	28,6	21	100,0
	Nunca	10	90,9	1	9,1	11	100,0
Produção de textos acadêmicos (artigos, livros, ensaios, relatórios, outros)	Sempre	94	74,6	32	25,4	126	100,0
	Frequentemente	22	73,3	8	26,7	30	100,0
	Raramente	1	50,0	1	50,0	2	100,0
	Nunca	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Atividades de inovação tecnológica	Sempre	25	78,1	7	21,9	32	100,0
	Frequentemente	28	77,8	8	22,2	36	100,0
	Raramente	20	55,6	16	44,4	36	100,0
	Nunca	39	83,0	8	17,0	47	100,0
Aulas presenciais	Sempre	73	73,0	27	27,0	100	100,0
	Frequentemente	29	74,4	10	25,6	39	100,0
	Raramente	9	75,0	3	25,0	12	100,0
	Nunca	6	85,7	1	14,3	7	100,0
Atividades de educação a distância	Sempre	43	78,2	12	21,8	55	100,0
	Frequentemente	14	63,6	8	36,4	22	100,0
	Raramente	21	65,6	11	34,4	32	100,0
	Nunca	37	82,2	8	17,8	45	100,0

Fonte: Dados de pesquisa (2017).

¹⁹ Neste caso também não foi possível realizar o Teste Gama.

ANEXO D – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP**

Projeto: CAAE - 62615216.3.0000.5149

**Interessado(a): Profa. Suzana dos Santos Gomes
Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Faculdade de Educação- UFMG**

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 03 de janeiro de 2017, o projeto de pesquisa intitulado **"Trabalho docente no ensino superior: o uso de tecnologias digitais e manifestações de sofrimento"** bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.


Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG