



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

KARLA BARBOSA KLEIN

**QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO, BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NO
COTIDIANO DE DOCENTES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

**Palmas/TO
2021**

KARLA BARBOSA KLEIN

**QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO, BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NO
COTIDIANO DE DOCENTES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, na linha de pesquisa de Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, como requisito à obtenção do grau de Doutor em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Doutor Alex Pizzio da Silva

**Palmas/TO
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- K64q Klein, Karla.
Qualidade de vida no trabalho, bem-estar e mal-estar no cotidiano de docentes dos cursos de pós-graduação em desenvolvimento regional. / Karla Klein. – Palmas, TO, 2021.
143 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Desenvolvimento Regional, 2021.
Orientador: Alex Pizzio

1. Pós-Graduação. 2. Trabalho docente. 3. Qualidade de Vida no Trabalho. 4. Instituições de Ensino Superior. I. Título

CDD 338.9

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

KARLA BARBOSA KLEIN

**“QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO, BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NO
COTIDIANO DE DOCENTES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
DESENVOLVIMENTO REGIONAL”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do
Tocantins para obtenção do título de Doutor.
Orientador: Prof. Dr. Alex Pizzio da Silva

Aprovada em 27/09/2021.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Alex Pizzio da Silva (Orientador) - UFT



Profa. Dra. Monica Aparecida Rocha Silva- UFT



Prof. Dr. Waldecy Rodrigues - UFT



Prof. Dr. Ivo Marcos Theis - FUB



Prof. Dr. Clóvis Ultramari- PUCPR

Às minhas avós, Maria José Barbosa (in memoriam) e Maria da Conceição Lazera Klein (in memoriam), e ao meu avô, Hamilton Grion Klein (in memoriam), que me ensinou a acreditar que apenas a razão é capaz de nos libertar das ilusões dos nossos sentidos.

O TRABALHO

*Venho dos tempos mais remotos, venho
da primeira manhã no céu surgida.
Sou vida. Vivo. E em minha vida tenho
toda a razão primordial da vida!*

*Ajudo a todos, na fragosa lida
pela existência; e com fervor me empenho,
dando aos que lutam, bálsamo e guarida,
e enobrecendo o mais humilde engenho!*

*Deixo um lastro de luz por onde passo...
Gera mundos a força de meu braço,
Não há poder, na terra, a que me dobre.*

*Sou a maior das Doações Divinas:
– Se habito nas imensas oficinas,
moro na tenda do ferreiro pobre!*

(Ferreira Gullar, 1947)

AGRADECIMENTOS

Retornar ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Tocantins, fez parte do desenrolar de uma história de sonho e realização. Compartilho e celebro a conclusão deste trabalho com as pessoas e instituições que colaboraram comigo. Passamos por momentos de alegria e de dificuldade ao longo dessa trajetória. Assim, registro especial agradecimento:

À minha família, base sólida construída com muito amor, sobre a qual me sustento dia após dia. Aos meus pais, Carlos Hamilton Klein e Deusivânia Barbosa Klein, pelo cuidado e amor incondicionais, pelo estímulo ao meu crescimento acadêmico, desde meus primeiros anos escolares, e pelo empenho em minha formação moral. Aos meus irmãos Carlos Henrique Klein e Davi Lazera Klein, por sempre alegrarem meus dias com esta amizade fraterna profunda e especial. Em especial agradeço ao meu marido, Antonio Elton Martins Ferreira, por estar sempre ao meu lado e ser apoiador obstinado dos meus sonhos. Ao meu filho, Jorge Klein Ferreira: sua chegada a este mundo me motiva a cada dia para torná-lo um lugar melhor.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alex Pizzio da Silva, que me acompanha desde o mestrado, guiando-me com maestria no mundo acadêmico, e cujas reflexões foram inspiradoras para a realização deste trabalho.

Aos professores do Programa, em especial os professores Waldecy Rodrigues, Airton Cardoso Cançado, Mônica Aparecida da Silva Rocha e Temis Gomes Parente, por seu trabalho e comprometimento com a pós-graduação em nossa instituição.

Aos meus colegas da Turma de Doutorado 2016, Cleiton Milagres, Gislâne Barbosa, Sarah Rodvalho e Vinícius Ribeiro, pela companhia leve nessa nossa caminhada. Compartilharam comigo teorias, reflexões, angústias e alegrias.

Agradeço à Universidade Federal do Tocantins, esta instituição tão significativa para nós enquanto sociedade e que em sua missão abarca uma infinidade de possibilidades para o crescimento e o desenvolvimento do Tocantins e da região Norte.

Agradeço a todos aqueles que não mencionei, mas que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse aonde estou.

Por fim, agradeço a Deus em todas as suas formas e manifestações por me apresentar o desafio da academia como prova para meu crescimento e desenvolvimento. Por me guiar nesta senda, iluminar meu caminho e meus pensamentos, permitindo-me fazer uma singela contribuição.

RESUMO

O meio acadêmico no Brasil vem passando por uma série de transformações ao longo dos últimos anos e vem ganhando destaque em pesquisas científicas que o apontam como ambiente estressante e com alta incidência de adoecimento mental entre alunos e professores. No contexto brasileiro, a pós-graduação mantém, por um lado, políticas de incentivo ao desenvolvimento e à qualificação dos cursos *stricto sensu* e observa, por outro lado, uma redução significativa no orçamento e o conseqüente aumento da precarização como um todo. A lógica da reestruturação produtiva imprimiu seus contornos no interior das Instituições de Ensino Superior (IES) fomentando características como a flexibilidade, a competitividade, a valorização da quantidade em detrimento da qualidade, entre outras. Assim, o foco do presente estudo está na compreensão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) do docente que atua em programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, suas fontes de bem-estar e mal-estar e, conseqüentemente, suas estratégias de enfrentamento. Analisa-se o fenômeno por meio de três dimensões que se inter-relacionam: 1. a formação do campo acadêmico do desenvolvimento regional; 2. a dimensão objetiva do conjunto das atividades desenvolvidas pelos profissionais ('Condições de trabalho e suporte organizacional' e 'Organização do trabalho'); e 3. a dimensão subjetiva do conjunto das atividades desenvolvidas pelos profissionais ('Relações socioprofissionais', 'Reconhecimento e sentido do trabalho'). O estudo contou com uma pesquisa realizada junto a 76 docentes de programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) Questionário Estruturado de Caracterização; b) Inventário de Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho; c) Escala de *Coping* Ocupacional; d) Escala de Bem-estar no Trabalho adaptada. Com os dados obtidos, concluiu-se que, de modo geral, os docentes respondentes da pesquisa vivenciam, predominantemente, QVT correspondente à zona de bem-estar. Pode-se afirmar, além disso, que o exercício docente se sustenta em fatores subjetivos, relacionados ao sentido do trabalho, ao reconhecimento e às relações socioprofissionais. Os resultados obtidos também indicam que os docentes de programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional tendem a confiar mais em atores internos ao meio acadêmico (discentes, docentes e TAEs) do que em atores/instituições externos/as (como emissoras de TV, comerciantes e Governo Federal).

Palavras-chaves: Pós-Graduação. Trabalho docente. Qualidade de Vida no Trabalho. Instituições de Ensino Superior.

ABSTRACT

The academic context in Brazil has undergone a series of transformations over the past few years. The academic environment has been gaining prominence in scientific research for revealing a stressful context with a high incidence of mental illness among students and teachers. In this context of Brazilian postgraduate courses, on the one hand, it has policies to encourage the development and qualification of *stricto sensu* courses, on the other hand, it observes a reduced reduction in the budget and, consequently, an increase in precariousness as a whole. The logic of productive specification gains its contours within Higher Education Institutions, fostering characteristics such as flexibility, specification, valuing quantity at the expense of quality, among others. Thus, the focus of this study is focused on the understanding of the Quality of Life at Work (QWL) of professors who work in graduate programs in Regional Development, their sources of well-being and discomfort and, consequently, their strategies of coping. The phenomenon is analyzed through three related dimensions: 1) The formation of the academic field of regional development; 2) an objective dimension of the set of activities performed by professionals (work conditions and organizational support and organization of work); 3) a dimension of the set of activities developed by professionals (social and professional relationships, recognition and meaning of work). Based on a survey carried out with 76 professors from graduate programs in Regional Development, through a data collection instrument consisting of: a) Structured characterization questionnaire; b) Quality of Work Life Assessment Inventory; c) Occupational Coping Scale; d) Adapted Workplace Well-being Scale. It was proved, in general, that the factors related to teacher malaise are more directly related to working conditions, organizational support and work organization by the institution. On the other hand, it can be said that the teaching exercise, in turn, is based on subjective factors related to the meaning of work, recognition and socio-professional relationships. The results obtained also indicate that professors of graduate programs in Regional Development have more confidence in internal actors in the academic environment (students, professors and TAEs) than in external actors/institutions such as (TV, Merchants and Federal Government).

Keywords: Graduate studies. Teaching work. Quality of Life at Work. Higher Education Institutions.

RESUMEN

El contexto académico en Brasil ha experimentado una serie de transformaciones en los últimos años. El entorno académico ha ido ganando protagonismo en la investigación científica por revelar un contexto estresante con una alta incidencia de enfermedades mentales entre estudiantes y profesores. En este contexto, los posgrados brasileños, por un lado, tienen políticas para incentivar el desarrollo y calificación de los cursos stricto sensu, por otro lado, hay una reducción significativa del presupuesto y, en consecuencia, un aumento de la precariedad en su conjunto. La lógica de la reestructuración productiva ganó sus contornos dentro de las Instituciones de Educación Superior, fomentando características como la flexibilidad, la competitividad, la valoración de la cantidad a expensas de la calidad, entre otras. Así, el enfoque de este estudio se centra en la comprensión de la Calidad de Vida en el Trabajo (QWL) de los profesores que laboran en programas de posgrado en Desarrollo Regional, sus fuentes de bienestar y malestar y, en consecuencia, sus estrategias de afrontamiento. El fenómeno se analiza a través de tres dimensiones relacionadas: 1) La formación del campo académico del desarrollo regional; 2) la dimensión objetiva del conjunto de actividades realizadas por los profesionales (condiciones de trabajo y apoyo organizativo y organización del trabajo) y; 3) la dimensión subjetiva del conjunto de actividades realizadas por los profesionales (relaciones socioprofesionales, reconocimiento y sentido del trabajo). A partir de una encuesta realizada a 76 profesores de posgrados en Desarrollo Regional, a través de un instrumento de recolección de datos que consta de: a) Cuestionario de caracterización estructurado; b) Inventario de Evaluación de la Calidad de Vida Laboral; c) Escala de afrontamiento ocupacional; d) Escala de Bienestar Laboral Adaptado Se comprobó, en general, que los factores relacionados con el malestar docente están más directamente relacionados con las condiciones laborales, el apoyo organizacional y la organización del trabajo que ofrece la institución. Por otro lado, se puede decir que el ejercicio docente, a su vez, se fundamenta en factores subjetivos relacionados con el significado del trabajo, el reconocimiento y las relaciones socioprofesionales. Los resultados obtenidos también indican que los profesores de los programas de posgrado en Desarrollo Regional tienden a confiar más en los actores internos del entorno académico (estudiantes, profesores y TAE) que en actores / instituciones externos como (TV, Comerciantes y Gobierno Federal).

Palabras Clave: Estudios de Posgrado. Labor docente. Calidad de Vida en el Trabajo. Instituciones de Educación Superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos programas no Brasil.....	69
Figura 2 - Nuvem de palavras sobre bem-estar no trabalho a partir dos dados gerados	87
Figura 3 - Nuvem de palavras sobre mal-estar no trabalho a partir dos dados gerados	89
Figura 4 - Escala para avaliação de mal-estar e bem-estar no trabalho.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de bolsas distribuídas pelo CNPq entre 1951 e 2014	32
Gráfico 2 - Evolução de programas de pós-graduação em Planejamento Regional e Urbano (1998-2017).....	61
Gráfico 3 - Gênero dos participantes da pesquisa	71
Gráfico 4 - Faixa etária dos docentes: dados divulgados pela CAPES	72
Gráfico 5 - Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa	73
Gráfico 6 - Estado civil dos docentes participantes da pesquisa.....	74
Gráfico 7 - Filhos ou enteados sob tutela dos docentes respondentes.....	75
Gráfico 8 - Porcentagem de docentes sem filhos ou enteados por idade.....	76
Gráfico 9 - Religião dos docentes pesquisados	77
Gráfico 10 - Naturalidade dos docentes participantes da pesquisa.....	78
Gráfico 11 - Região de atuação dos docentes do gênero feminino: dados da CAPES x participantes da pesquisa	79
Gráfico 12 - Região de atuação dos docentes do gênero masculino: dados da CAPES x participantes da pesquisa	79
Gráfico 13 - Titulação dos participantes da pesquisa	80
Gráfico 14 - Exercício como docente no Ensino Superior.....	81
Gráfico 15 - Exercício como docente na pós-graduação.....	82
Gráfico 16 - Atividades do docente na pós-graduação.....	82
Gráfico 17 - Instituição da pós-graduação	84
Gráfico 18 - Utiliza o tempo fora da universidade para realizar atividades referentes ao cargo	85
Gráfico 19 - Horas dedicadas fora da universidade para realizar atividades referentes ao cargo	85
Gráfico 20 - Distribuição do resultado global de QVT	90
Gráfico 21 - Distribuição dos resultados sobre condições de trabalho e suporte organizacional	92
Gráfico 22 - Distribuição dos resultados sobre ‘Organização do trabalho’	96
Gráfico 23 - Distribuição dos resultados sobre ‘Relações socioprofissionais de trabalho’	98
Gráfico 24 - Distribuição dos resultados sobre ‘Reconhecimento e crescimento profissional’	100
Gráfico 25 - Distribuição dos resultados sobre ‘Elo entre trabalho e vida social’	102

Gráfico 26 - Percepção dos docentes sobre poder confiar na maioria das pessoas de sua universidade	107
Gráfico 27 - Item 5: ‘Se um projeto institucional não o beneficia diretamente, porém traz benefícios para outras pessoas na instituição’	112
Gráfico 28 - Item 6: ‘Você dedicaria seu tempo ou dinheiro ao projeto?’	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1891 a 1931	28
Quadro 2 - Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1931 a 1946	30
Quadro 3 - Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1951 a 1972	33
Quadro 4 - Evolução do PNPG no Brasil	34
Quadro 5 - Revisão QVT.....	51
Quadro 6 - Dimensões objetivas na gênese das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho	53
Quadro 7 - Dimensões subjetivas na gênese das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho	53
Quadro 8 - Cursos de pós-graduação da subárea de Avaliação e Conhecimento em Planejamento Urbano e Regional (2013-2016): Avaliação Quadrienal da Capes 2017	62
Quadro 9 - Distribuição de docentes nos cursos de pós-graduação da subárea de Avaliação e Conhecimento em Planejamento Urbano e Regional (2017)	65
Quadro 10 - Outras atividades descritas pelos docentes.....	83
Quadro 11 - Itens referentes à condição de trabalho e suporte.....	91
Quadro 12 - Itens referentes à organização do trabalho	94
Quadro 13 - Itens referentes a relações socioprofissionais.....	97
Quadro 14 - Itens referentes ao reconhecimento profissional	99
Quadro 15 - Itens referentes ao elo entre trabalho e vida social.....	101
Quadro 16 - Itens referentes à percepção dos docentes quanto às ações do Governo Federal	103
Quadro 17 - Itens referentes à percepção dos docentes quanto à confiança (3.1 a 3.4)	108
Quadro 18 - Itens referentes à percepção dos docentes quanto à confiança (4.1 a 4.8)	109
Quadro 19 - Item 3.5: ajuda mútua entre as pessoas da comunidade acadêmica	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fontes de bem-estar no trabalho (IA_QVT)	86
Tabela 2 - Fontes de mal-estar no trabalho (IA_QVT)	87
Tabela 3 - Médias por categorias (IA_QVT).....	89
Tabela 4 - Estatística descritiva dos itens de 01 a 04	92
Tabela 5 - Estatística descritiva dos itens 05 a 08	94
Tabela 6 - Estatística descritiva dos itens 09 a 13	98
Tabela 7 - Estatística descritiva dos itens 14 a 18	100
Tabela 8 - Estatística descritiva dos itens 19 a 22	102
Tabela 9 - Estatística descritiva dos itens 23 e 24	104
Tabela 10 - Estratégias de Coping Ocupacional (ECO).....	104
Tabela 11 - Médias para a estratégia de manejo por sexo	106
Tabela 12 - Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBT).....	106
Tabela 13 - Número de amigos próximos	108
Tabela 14 - Estatística descritiva dos itens 3.1 a 3.4	108
Tabela 15 - Estatística descritiva dos itens 4.1 a 4.8	109
Tabela 16 - Médias dos indicadores por religião.....	110
Tabela 17 - Média de respostas ao Item 3.5	111
Tabela 18 - Médias dos indicadores por existência ou não de filhos	113
Tabela 19 - Coeficientes de correlação de Spearman para indicadores de QVT, EBT, confiança e cooperação	114

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEOCAPES	Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES
HGP	Hospital Geral de Palmas
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
NOSS	Norma Operacional de Saúde do Servidor
OMS	Organização Mundial de Saúde
PASS	Política de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho do Servidor Público Federal
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PROFIAP	Mestrado Profissional em Administração Pública
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	23
1 A UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO EM MOVIMENTO NO BRASIL	27
1.1 Educação, políticas públicas e desenvolvimento: um apanhado histórico	27
1.2 O trabalho docente na pós-graduação: entre a tradição e a flexibilidade.....	39
2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS.....	55
2.1 Participantes da pesquisa.....	55
2.2 Instrumentos	56
2.2.1 Questionário estruturado de caracterização	57
2.2.2 Instrumento de avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho adaptado	57
2.2.3 Escala de Coping Ocupacional (ECO)	57
2.2.4 Escala de Bem-Estar no Trabalho adaptada	57
2.2.5 Confiança e cooperação: capital social.....	58
2.3 Procedimentos analíticos: indicadores e variáveis	58
3 O CAMPO E SEUS ATORES: DETALHAMENTO E ANÁLISE	60
3.1 A área de Planejamento Urbano e Regional	60
3.2 Perfil dos docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional	70
3.2.1 Quanto ao gênero.....	70
3.2.2 Em relação à faixa etária	72
3.2.3 Quanto ao estado civil	74
3.2.4 Dados relativos a filhos ou enteados sob sua tutela.....	74
3.2.5 Quanto à religião	76
3.2.6 Nacionalidade, naturalidade e região de atuação.....	77
3.2.7 Quanto à titulação.....	80
3.2.8 Exercício como docente no Ensino Superior.....	80
3.2.9 Exercício como docente na pós-graduação	81
3.2.10 Atividades do docente na pós-graduação	82
3.2.11 Tipo de instituição da pós-graduação	84
3.2.12 Tempo utilizado fora da universidade para realizar atividades referentes ao cargo docente.....	84
3.3 Fatores de QVT: um olhar sobre a gênese das vivências de bem-estar e mal-estar ...	86
3.3.1 Condições de trabalho e suporte organizacional	91

3.3.2 Organização do trabalho.....	93
3.3.3 Relações socioprofissionais de trabalho.....	96
3.3.4 Reconhecimento e crescimento profissional.....	98
3.3.5 Elo entre trabalho e vida social.....	101
3.3.6 As instituições e a pós-graduação.....	103
3.4 Estratégias de <i>Coping</i> Ocupacional e Escala de Bem-Estar no Trabalho.....	104
3.5 Uma visão sobre os índices de confiança e cooperação no cotidiano.....	107
3.5.1 Confiança.....	107
3.5.3 Cooperação.....	111
3.6 Coeficientes de Correlação de Spearman.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICE.....	130

APRESENTAÇÃO

Gostaria de apresentar esta tese a partir da narrativa de minha trajetória profissional pessoal, por isso iniciarei com um breve memorial. Formei-me em Psicologia no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora em Minas Gerais e logo após a formatura, no ano de 2008, mudei-me para Palmas/TO, onde meus pais já residiam desde 1997 – como tantas pessoas, haviam migrado em busca de melhores oportunidades de trabalho. Assim que cheguei à capital mais jovem do País, não tive dificuldade em iniciar o trabalho como Psicóloga: comecei a atuar em uma consultoria local desenvolvendo atividades de recrutamento, seleção e avaliação, e também atuava como Psicóloga Organizacional no Hospital Geral de Palmas (HGP).

Logo ali, no início de minha carreira, eu começava a vislumbrar este campo tão rico e complexo que denominamos “o mundo do trabalho”. Na consultoria, realizava recrutamentos e seleções para empresas privadas de variados portes em todo o Tocantins, em que se evidenciava o processo de intensa migração que caracteriza o estado (AQUINO, 1996, 2004, 2011).

A atuação no Hospital Geral de Palmas me levou a compreender o cotidiano de trabalho dos profissionais da saúde, marcado pelo contato constante com os sentimentos e as expectativas dos pacientes e suas famílias e por um sem-fim de outros fatores que compõem esse campo tão complexo. O interesse pela pesquisa surgiu a partir da perceptível necessidade de caracterizar melhor aquele local e resultou na apresentação, no IV Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho, do estudo “Qualidade de vida e saúde no trabalho: uma aproximação à realidade do trabalhador da saúde em um hospital público do Tocantins” (KLEIN, 2010).

Vale ressaltar que os estudos e pesquisas voltados à relação entre Qualidade de Vida no Trabalho e profissionais da área de saúde iniciaram-se ainda na década de 70, ganharam cada vez mais destaque e figuram, na atualidade, dentre os maiores campos pesquisados no tocante a análises que envolvam saúde, QVT, bem-estar, entre outros (KIMURA; CARANDINA, 2009; SARQUIS, 2004).

No ano de 2010 tomei posse do cargo de Psicóloga Organizacional na Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Palmas, e iniciei minhas atividades com as primeiras psicólogas a atuar na instituição. Trabalhei de forma multidisciplinar junto aos diversos órgãos do executivo federal na implantação do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor

Público Federal (SIASS)¹, da Política de Atenção à Saúde do Servidor (PASS) e da Norma Operacional de Saúde do Servidor (NOSS)² (BRASIL, 2010).

Esse percurso de trabalho resultou na publicação da obra “Trabalho, saúde e segurança: experiências no serviço público federal no Tocantins”, em 2015, que buscou evidenciar a importância e a necessidade da atenção à saúde do servidor através dos eixos de Perícia, Vigilância e Promoção em saúde, com foco principal nas experiências locais. Além disso, foram estudados aspectos do perfil epidemiológico dos servidores públicos federais no Tocantins afastados para tratamento de saúde. Concluiu-se que os dados obtidos eram semelhantes aos apresentados em âmbito nacional: elevado número de afastamentos de servidores tanto em idade próxima à aposentadoria quanto em idade mais produtiva; predominância de cargos que atuam diretamente com o público, com destaque para cargo de professor; e prevalência de CID’s³ “M”, “S” e “F” (PIZZIO et al., 2015).

Ainda em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UFT e desenvolvi a dissertação de mestrado intitulada “Qualidade de Vida no Trabalho Docente: um olhar sobre os professores da Universidade Federal Do Tocantins”, que me possibilitou delinear o perfil dos docentes da referida instituição e caracterizar o trabalho docente na UFT, buscando compreender a questão ontológica do trabalho docente. Assim, pude observar que a expansão da universidade não foi acompanhada de melhorias das condições de trabalho dos docentes, uma realidade que não é diferente nas outras IES e que suscita uma reflexão profunda sobre a Qualidade de Vida no Trabalho desses profissionais no âmbito do cenário em que estão inseridos. A partir do estudo, evidenciou-se que no âmbito da UFT, de modo geral, os docentes sustentam seu trabalho com base em fatores subjetivos e que faltam políticas de promoção e suporte à QVT que promovam “condições de trabalho e suporte organizacional”, “organização do trabalho”, “reconhecimento socioprofissional no trabalho” e que, conseqüentemente, melhorem as “relações socioprofissionais de trabalho” e o “elo entre trabalho e vida social”.

Essa trajetória de estudos, pesquisa e prática converge para a presente tese, que se iniciou com uma série de questionamentos, tais como: “Se a lógica da reestruturação produtiva ganhou seus contornos no interior das Instituições de Ensino Superior fomentando características como a flexibilidade, a competitividade (GAULEJAC, 2007; PIZZIO; KLEIN, 2015; ANTUNES, 2017), a valorização da quantidade em detrimento da qualidade (RUZA,

¹ Decreto nº 6.833, de 29 de abril de 2009.

² Portaria Normativa nº 03 de maio de 2010.

³ Código Internacional de Doenças.

2017), entre outras, como esse cenário reverbera dentro dos Programas de Pós-Graduação, que são espaços valorizados e concorridos?"; "Considerando as exigências e a competitividade nesse espaço das IES, como se dá a Qualidade de Vida no Trabalho destes profissionais que se dedicam às multitarefas do meio acadêmico com o fim de desenvolver a ciência?".

Ao iniciar meus estudos no programa de Doutorado, dediquei-me intensamente às atividades acadêmicas: as aulas, os artigos, as palestras. Ministrei aulas no Mestrado Profissional em Administração Pública (PROFIAP) da UFT, avaliei artigos para inúmeras revistas científicas em todo o País, participei de eventos, e tudo avançava como o que eu concebia "correto" para uma trajetória acadêmica de sucesso.

Seguia firme, porém sem abrir mão da atenção à minha vida pessoal. Afinal, uma das coisas que meus estudos me ensinaram é que uma vida pessoal que nos traga satisfação é um grande fator de proteção contra o adoecimento mental. Assim, casei-me em 2018, e no ano de 2019, muito antes do esperado, gestava meu filho.

Ao longo desse percurso, também me deparei com um sem-fim de "pedras no caminho", perdi familiares muito queridas, minhas avós Maria da Conceição Lazera Klein e Maria José Barbosa. Quando perdemos nossos avós, perdemos uma parte de nós no mundo e sentimo-nos um pouco mais solitários. Foram dias difíceis e exigiram um grande esforço para que a minha família pudesse se reorganizar.

Perdi também meu concurso público federal, e após quase 10 anos de trabalho deixei a Universidade Federal do Tocantins. Assim, não pude mais gozar do afastamento para realizar meu doutorado e iniciei minha atuação no setor privado de forma autônoma. Gestante, 10 horas de trabalho por dia e, muitas vezes, com trabalho aos finais de semana também.

Quando tudo parecia caótico e minha "trajetória de sucesso" no doutorado desandava, veio a Pandemia do COVID-19. E eu, como todos nós, lutava dia após dia contra a ansiedade, o medo e tudo que envolvia os riscos em torno da doença desconhecida que levava embora pessoas conhecidas. A pressão para terminar o doutorado com a falta de tempo para me dedicar unia-se ao bloqueio intelectual e criativo que me acometia nas poucas horas da noite que eu tinha para me dedicar aos meus estudos.

Ao longo desses cinco anos, desisti várias vezes do doutorado. Refiz-me e desisti de desistir mais vezes ainda. Nessas horas, foi fundamental o apoio do Programa de Pós-graduação, e mais especificamente do meu orientador, Alex Pizzio, sempre firme e focado. Eu realmente não teria conseguido sem ele. Foram inúmeras conversas, algumas broncas, muito incentivo, e me senti acolhida nos momentos em que estive mais fragilizada.

Assim foi a minha trajetória no doutorado. Para mim, diante de tantos acontecimentos, foi um percurso desgastante, desafiador, inimaginável, cansativo, muitas vezes impossível. E talvez seja por tudo isso que hoje eu posso considerar uma trajetória de sucesso, que forjou não só uma pesquisadora melhor, mas uma pessoa obstinada, que mobilizou todos os seus recursos internos e externos para alcançar este objetivo.

Estudando os resultados da minha pesquisa pude observar que os docentes dos programas de pós-graduação pesquisados vivenciam, em sua maioria, bem-estar relacionado ao trabalho e utilizam predominantemente estratégias de controle, ações e reavaliações de enfrentamento ou confronto com o estressor. Esses dados indicam-nos que é possível que a maturidade adquirida durante as trajetórias profissionais e a ambientação nas instituições de trabalho permitam a esses docentes adotarem uma postura equilibrada diante de eventos estressores e desfrutar de uma boa Qualidade de Vida no Trabalho.

Contrariando o pensamento atual que concebe tudo como descartável ou instantâneo, este estudo indica que a maturidade, a experiência e o acúmulo de vivências podem ser fatores essenciais para a aquisição de competências e de habilidades sociais que permitam aos profissionais conseguirem confrontar os problemas de seu trabalho e de suas instituições mantendo o equilíbrio emocional, sua QVT. Tais apontamentos são analisados ao longo desta tese.

Em vista de todos os acontecimentos pertinentes às políticas adotadas em relação à educação brasileira ao longo dos últimos anos, ao cenário de precarização que muitas vezes atravessa esse campo de trabalho, meus esforços em finalizar esta tese também se relacionam à necessidade de apontar para a importância da pós-graduação e da valorização dos profissionais que ali estão. Acredito – cada dia mais – que a Educação é algo pelo qual vale a pena lutar, seja nas pequenas lutas cotidianas pessoais, seja na atuação em sociedade.

INTRODUÇÃO

O ambiente acadêmico tem sido destaque em pesquisas científicas, na mídia nacional e internacional, as quais revelam haver nas universidades um contexto estressante e com alta incidência de adoecimento mental entre alunos e professores. Os indicativos vão desde o clima nas instituições, com sintomas que perpassam a desistência, o absenteísmo, a instalação de agravos físicos e mentais, como ansiedade e depressão, chegando a episódios de suicídio (LIMA, 2009; MARSH, 2017; NARDINI, 2017; WAKEFORD, 2017; GUIJOSA, 2018; PIZZIO; KLEIN, 2018).

Analisando-se as referidas publicações é possível concluir que boa parte dos estudos se concentram na questão da saúde mental de alunos; quanto aos estudos relativos à saúde mental de professores, são escassos aqueles que tratam da saúde mental dos docentes universitários; já no recorte da pós-graduação, observamos um número ainda menor, o que revela a importância do desenvolvimento de estudos como o apresentado nesta tese (PIZZIO; KLEIN, 2015; TONETTO, 2016; MORAES, 2018; OLIVEIRA, 2018; RUZA, 2017).

Em um panorama histórico, compreende-se que a política de educação superior no Brasil, ao longo dos anos, passou por uma série de transformações com vistas à expansão. A partir de 2003, o Brasil pôde vislumbrar uma considerável ampliação dos investimentos na educação por meio da política de expansão do Ensino Superior, principalmente por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Sob uma perspectiva que compreende o investimento em políticas educacionais como fator de crescimento e desenvolvimento econômico, a mencionada expansão permitiu ao Brasil vivenciar um processo já amplamente difundido em países desenvolvidos, como Portugal, e países em desenvolvimento, como a Coreia do Sul (SOLOW, 1956; ROMER, 1986; LUCAS, 1988).

Nesse contexto, o campo de trabalho nas universidades federais do Brasil se expandiu intensamente, ao longo dos governos Lula e Dilma, e testemunhou o surgimento de um ambiente acadêmico atravessado pelas tendências características da reestruturação produtiva. Instaurava-se, então, uma transformação nas concepções de desenvolvimento, do papel da universidade e do trabalho docente nesse contexto. Se, por um lado, as políticas educacionais vinham demonstrando êxito na ampliação do acesso ao Ensino Superior no Brasil, por outro lado delineavam-se no ambiente acadêmico diversas tendências características da reestruturação produtiva dos ambientes e das relações de trabalho nas universidades federais.

Uma vez que tal cenário converte a lógica da produção do conhecimento em uma lógica de linha de produção, em que a qualidade perde espaço para a quantidade, a competitividade se potencializa e instaura-se a tendência de enfraquecer a solidariedade entre os docentes. Nesse âmbito, os programas de pós-graduação das IES, atravessados pela lógica da reestruturação produtiva e direcionados pelo projeto político vigente, parecem seguir a pauta presente na indústria: necessidade de hierarquização, individual e institucional, baseada em análises quantitativas de produção (CUNHA, 2009; ANTUNES; PINTO, 2017).

Existe certo consenso acerca do papel que as universidades, por meio de seus institutos de pesquisa e seus cursos de pós-graduação, desempenham no desenvolvimento econômico e social de um país. Elas constituem, afinal, importante setor estratégico, seja para os países desenvolvidos, seja para os países em desenvolvimento. Entretanto, temos vivenciado nesse setor momentos distintos e contraditórios em que há, por um lado, políticas de incentivo ao desenvolvimento e à qualificação dos cursos *stricto sensu*, através do Plano Nacional de da Pós-Graduação 2011-2020 (BRASIL, 2010), e no qual se observa, por outro lado, uma redução significativa no orçamento das universidades públicas no Brasil nos últimos anos.

Investigar a QVT nesses ambientes institucionais, então, permite-nos refletir sobre as políticas destinadas ao setor e seus impactos sobre um ator fundamental nesse contexto: o docente/pesquisador. Assim, o foco do presente estudo está na compreensão da Qualidade de Vida no Trabalho do docente que atua em programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional⁴, suas fontes de bem-estar e mal-estar e, conseqüentemente, suas estratégias de enfrentamento. Definimos, aqui, Qualidade de Vida no Trabalho como os sentimentos de bem-estar e realização profissional vivenciados pelo docente a partir de suas atividades e interações no âmbito do campo acadêmico.

Essa forma de definir a QVT nos possibilita analisar o fenômeno por meio de três dimensões que se relacionam: 1) a formação do campo⁵ acadêmico do Desenvolvimento

⁴ A escolha do recorte para pesquisar os docentes que atuam nos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional deu-se em virtude de a UFT possuir um programa desta natureza; e, além disso, por se tratar de uma área multidisciplinar, portanto uma rede bastante heterogênea, que requer, então, o desenvolvimento de mais estudos que a analisem.

⁵ Para Bourdieu (1983), um campo se define também por meio da determinação dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos e que são imperceptíveis aos indivíduos que não foram educados para adentrar no referido campo. Desse modo, o campo se organiza por meio dos conflitos e das alianças de seus agentes que estabelecem hierarquias e se dedicam à posse de formas específicas de capital simbólico. Segundo ele, sem que houvessem objetos de disputas e indivíduos dispostos a disputar, o campo não funcionaria. A definição de campo faz referência aos diversos espaços da vida social que existem de forma relativamente autônoma, porém em homologia aos campos social, econômico e político. Nessa perspectiva, Bourdieu (2017) esclarece que no campo científico, por exemplo, quanto mais capital o sujeito possuir, mais autoridade científica nele será reconhecida.

Regional; 2) a dimensão objetiva do conjunto das atividades desenvolvidas pelos profissionais (condições de trabalho e suporte organizacional e organização do trabalho); e 3) a dimensão subjetiva do conjunto das atividades desenvolvidas pelos profissionais (relações socioprofissionais, reconhecimento e sentido do trabalho). Na análise apresentada, torna-se indispensável levar em conta que é por meio dessas três dimensões que os sujeitos tomam para si o trabalho como um projeto de vida; trata-se de uma atividade profissional na qual confluem a criatividade, a utilidade pública e a inovação de forma mais ampla.

Tal cenário suscita uma série de questões de ordem teórica e prática, imprescindíveis à análise da QVT, já que concentra um conjunto de situações continuamente imbricadas: Que fatores, no campo de trabalho, esses docentes observam como causadores de mal-estar ou bem-estar? De que estratégias os docentes dos referidos programas lançam mão para lidar com as situações de dificuldade e mal-estar que surgem em seu cotidiano de trabalho? Qual o papel da rede interinstitucional diante desse cenário, uma vez que as conexões externas fazem parte da práxis docente e enriquecem as pesquisas e avaliações?

No intuito de responder a essas questões, para que a pesquisa possa lograr êxito e aportar uma contribuição ao estudo da QVT na pós-graduação, mais especificamente na área de Planejamento Urbano e Regional (PUR), esta proposta compreende uma pesquisa que perpassa as vivências de bem-estar e mal-estar, bem como as estratégias de enfrentamento dos docentes que participam dos programas de pós-graduação em desenvolvimento regional.

A investigação dos fatores de Qualidade de Vida no Trabalho dos docentes que participam dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional certamente nos possibilita refletir se de fato, ou até que ponto, a perspectiva de desenvolvimento que compreende o investimento em políticas educacionais como fator de crescimento e desenvolvimento econômico contribui com os princípios e fins da educação superior, bem como com a Qualidade de Vida no Trabalho desses profissionais, cerne da presente pesquisa. Afinal, o trabalho ocupa lugar de destaque tanto na formação de identidade do homem ocidental (MARX, 1998; HONNETH, 2003) quanto no paradigma de desenvolvimento e crescimento econômico das nações.

Essa pesquisa se justifica, ainda, na necessidade de se (re)discutir a questão das políticas educacionais e da política de educação superior, mais especificamente no que tange às perspectivas de desenvolvimento. Estudar a Qualidade de Vida no Trabalho de pessoas que atuam em instituições educacionais, afinal, demanda levar-se em consideração – visando não incorrer no erro de uma análise superficial e/ou parcial – o contexto das políticas e diretrizes engendradas por tais perspectivas de desenvolvimento.

Assim, o presente estudo visa compreender a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) dos docentes que participam dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional enquanto sujeitos implicados nos resultados buscados pela política da educação superior e em sua própria condição de seres humanos biopsicossociais. A temática proposta, portanto, levanta um leque de outras questões, que vão desde as vivências de bem-estar e mal-estar, e estratégias de enfrentamento dos docentes, até a política da educação superior e a perspectiva de desenvolvimento vigente. Trata-se, então, de uma visão analítica sobre a dinâmica da interação “política–instituição–docente”.

1 A UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO EM MOVIMENTO NO BRASIL

Para compreender questões intrínsecas à pós-graduação no Brasil, é necessário iniciar este estudo lançando um olhar sobre a universidade e sobre a forma como se dá o desenvolvimento dessa instituição historicamente atravessada pelos contextos político-econômicos do País.

Nas seções a seguir, encontram-se um apanhado histórico acerca das políticas públicas voltadas à educação, às universidades e à pós-graduação; uma reflexão acerca do trabalho docente nesse contexto marcado por mudanças estruturais; e, por fim, um breve aporte teórico acerca da Qualidade de Vida no Trabalho.

1.1 Educação, políticas públicas e desenvolvimento: um apanhado histórico

Como um dos reflexos do pensamento colonizador português, a sociedade brasileira encontrou resistência, tanto de Portugal quanto de parte da população local, para a criação de uma instituição de educação superior no Brasil. Sem o interesse, entre os colonizadores, de tornar suas colônias nações independentes, preponderava o empenho em expandir o Império de Portugal por meio de conquista e exploração. Assim, os estudantes que concluíam seus estudos nos colégios jesuítas buscavam a Universidade de Coimbra, ou outras universidades europeias. Ao todo 1.242 estudantes brasileiros passaram pela Universidade de Coimbra entre os anos de 1772 e 1872 (CARVALHO, 2008; COTRIM, 1987; MOACYR, 1937).

Portugal exercia, notadamente, severo controle sobre as manifestações políticas e culturais no Brasil, e por essa razão não se autorizava a criação de universidades na Colônia. Logo, as tentativas de fundação de universidades no Brasil nos períodos colonial e monárquico não logravam êxito (FÁVERO, 2000; MOACYR, 1937). Somente em 1808 Portugal autoriza o funcionamento de escolas superiores e de caráter profissionalizante – dedicadas à formação de profissionais para atender às diretrizes do Estado. A primeira escola de Ensino Superior do Brasil, então, foi criada em 18 de fevereiro daquele ano e instalada no Hospital Real Militar da Bahia, em Salvador, tendo como primeiros docentes os médicos militares (CUNHA, 1980; CARVALHO, 2008).

Como elucida Fávero (2006), a busca pela criação das universidades percorreu um extenso caminho. No quadro a seguir (Quadro 1), é possível observar a evolução do Ensino Superior no Brasil a partir dos dispositivos legais, passando pela criação da primeira

universidade, pelo Governo Federal em 1915, até a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras e a instituição do Conselho Nacional de Educação, em 1931:

Quadro 1 - Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1891 a 1931

1891	Constituição de 1891	Define como competência privativa do Congresso Nacional legislar sobre a organização do Ensino Superior.
1891	Lei nº 981	Reforma Benjamin Constant.
1901	Decreto nº 3.890	Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário.
De 1889 até a Revolução de 1930	Diferentes dispositivos legais	O Ensino Superior no País passa por diversas mudanças marcadas pela atuação de Benjamin Constant (1890-1891) e pela influência positivista.
1909	Lei 601 de 08 de outubro de 1909	Institui a Universidade de Manaus como instituição livre.
1911	Decreto nº 8.659 (Reforma Rivadavia Corrêa)	Institui o ensino livre.
1911	Instituição privada criada pelo projeto de Eduardo Augusto Guimarães, deputado constituinte em 1891.	Institui a Universidade de São Paulo como instituição livre.
1912	Lei nº 1.284, do Governo do Estado.	Institui a Universidade do Paraná como instituição livre.
1915	Decreto nº 11.530 (Reforma Carlos Maximiliano)	Dispõe a respeito da instituição de uma universidade.
1920	Decreto nº 14.343	Institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), executando o disposto no decreto de 1915. Reúne em as escolas: Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito.
1930	Decreto n.º 19.402	Cria o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública
1931	Decreto-Lei nº 19.851	Promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras.
1931	Decreto-Lei nº 19.850	Institui o Conselho Nacional de Educação.

Fonte: Dispositivos legais disponíveis em <https://www2.camara.leg.br/>

A criação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1915, pelo Governo Federal impulsionou a discussão em torno da problemática universitária no Brasil, promovida principalmente pela atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). As questões levantadas eram, essencialmente, relativas ao modelo da universidade, suas funções e sua autonomia (ABE, 1929).

Havia, então, dois posicionamentos no que se referia ao papel da universidade: o primeiro acreditava que dentre suas funções essenciais figurava introduzir a pesquisa como

centro da instituição universitária, além de formar profissionais; enquanto o segundo defendia a formação profissional como prioridade (FÁVERO, 2000; PAIM, 1982). É plausível dizer que essa discussão retrata embates teóricos e ideológicos nos campos social e político, embates que emergiram diversas vezes ao longo da história e repercutem no campo universitário até a atualidade.

Em se tratando da primeira metade do século XX, é possível observar, se acordo com o Quadro 2, mudanças que ocorreram no Brasil a partir de 1931. Para Fávero (2000, p. 23), “Se a Primeira República é caracterizada pela descentralização política, a partir dos anos 20 e, sobretudo, após 1930, essa tendência se reverte, começando a se incrementar uma acentuada e crescente centralização nos mais diferentes setores da sociedade”.

No âmbito da educação superior, o movimento de centralização também é fortemente observado, e um exemplo disso está na criação da Universidade do Distrito Federal. Concebida por Anísio Teixeira, compreendendo ideias articuladas pela ABE e pela ABC, projetada para dar espaço à atividade científica livre e à produção cultural desinteressada, a UDF (De Vincenzi, 1986) iniciou suas atividades em 1935 e teve seu fim decretado em 1939, dando lugar à Universidade do Brasil. Esta foi instituída, mantida e dirigida pela União para exercer uma função de caráter nacional, e não continha em suas disposições gerais sequer uma menção à autonomia universitária (BRASIL, 1935).

Ainda no ano de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras inaugura em seu Artigo nº 71 o debate acerca da realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização. Vale destacar que somente na década de 40 o termo “pós-graduação” foi utilizado pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, no mesmo Artigo nº 71. Nesse contexto, Francisco Campos sugere a criação de programas de pós-graduação a partir dos modelos europeus, ideia que se consolidou no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade de São Paulo (DOS SANTOS, 2003).

Para Paim (1982), apesar dos debates em torno da pesquisa científica que impulsionaram o campo entre 1935 e 1945, e que serviram inclusive como mecanismo de concretização da universidade, a década de 50 assinala um momento de frustração. Nesse período, uma série de acordos entre Estados Unidos e Brasil foram firmados envolvendo escolas e universidades norte-americanas e brasileiras, compreendendo o intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Entretanto, com o número de universidades crescente, crescia também a prevalência da formação de caráter profissional.

Quadro 2 - Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1931 a 1946

1931	Decreto-Lei nº 19.850	Institui o Conselho Nacional de Educação.
1931	Decreto-Lei nº 19.851	Promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras.
1931	Decreto-Lei nº 19.852	Organiza a Universidade do Rio de Janeiro.
1934	Constituição de 1934	Art. nº155 – É garantida a liberdade de cátedra.
1935	Decreto municipal nº5.513	Institui a Universidade do Distrito Federal (UDF).
1937	Lei nº452	Institui a Universidade do Brasil (UB)
1939	Decreto nº1.063	Extingue a Universidade do Distrito Federal e transfere seus cursos para a Universidade do Brasil.
1945	Decreto-Lei nº 8.393	Concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências.
1946	Constituição de 1946	Art. nº168 - VII – É garantida a liberdade de cátedra.

Fonte: Dispositivos legais disponíveis em <https://www2.camara.leg.br/>

Já no início dos anos 50 o processo de industrialização e crescimento econômico do Brasil fomentava a temática desenvolvimentista no País. Assim, uma série de transformações ocorrem paralelamente nos campos econômico e sociocultural, abrindo espaço para a discussão sobre o ensino brasileiro em diferentes esferas da sociedade.

Nesse contexto, é criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atualmente CAPES), com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País” (VASCONCELOS. 2005). Em seu primeiro ano de atuação, a instituição concedeu 79 bolsas (duas para formação no país, 23 de aperfeiçoamento no país e 54 no exterior) e demonstrou considerável crescimento ano a ano, ampliando suas frentes de atuação.

Na atualidade, as atividades desenvolvidas pela CAPES concentram-se em: a) avaliação da pós-graduação *stricto sensu*; b) acesso e divulgação da produção científica; c) investimentos na formação de recursos humanos de alto nível no país e exterior; d) promoção da cooperação científica internacional; e e) indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.⁶

Em seu último relatório, a CAPES divulgou que no ano de 2016 foram realizadas as seguintes ações: a) análise de 637 propostas, aprovação de 149 de novos cursos/programas e previsão de avaliação quadrienal de 4.200 programas em funcionamento para 2017; b) investimento da ordem de R\$ 23,1 milhões nas ações do Portal de Periódicos; c) suporte a

⁶ Informações disponíveis em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.

19.380 alunos, através de concessão e da manutenção de bolsas de estudos para brasileiros no exterior e para estrangeiros no Brasil, além do apoio a 958 projetos de pesquisa e missões de trabalho; d) concessão de 600 bolsas distribuídas entre os programas de Estágio Sênior, Pós-Doutorado e Doutorado Pleno no Exterior; e e) operacionalização do edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a oferta de 140 mil vagas. Além disso, foram concedidas 2.436 bolsas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (Proeb) e a instituição atingiu 34.549 professores em serviço formados por meio do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor); concedeu, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o total de 72.057 bolsas (58.055 para alunos de licenciatura, 9.019 para professores da educação básica e 4.983 para professores dos cursos de licenciatura). Manteve também 1.010 bolsistas no âmbito do Observatório da Educação (Obeduc) e 1.068 na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (Obmep).

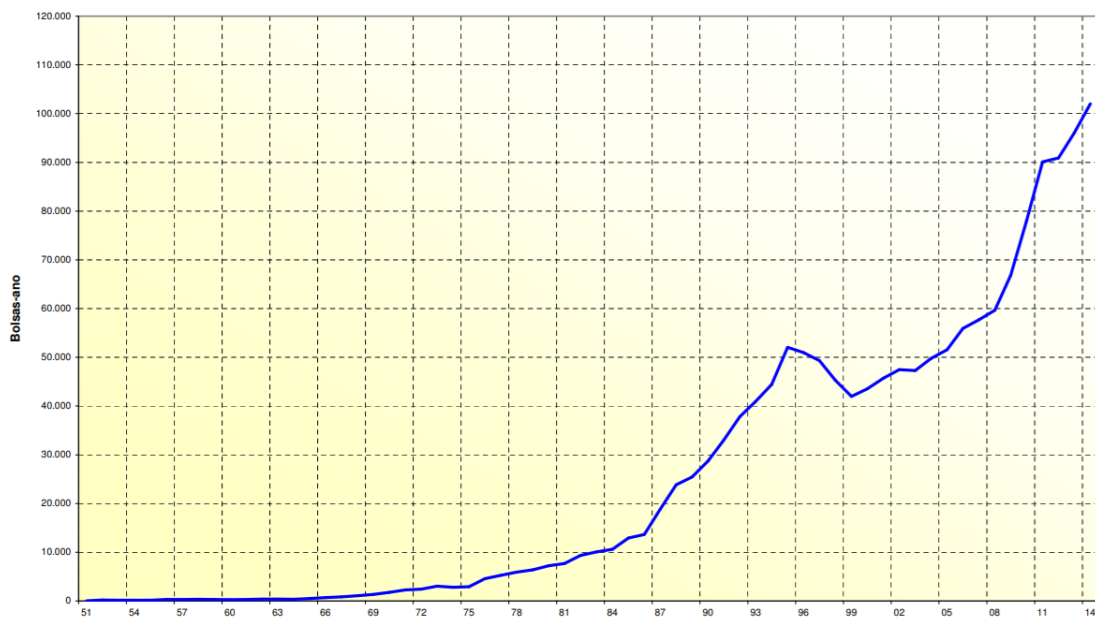
Paralelamente ao crescimento da CAPES, pôde-se observar o desenvolvimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (atualmente CNPQ). Igualmente instituído no ano de 1951, o CNPQ surgiu com o objetivo de promover e motivar a investigação científica e tecnológica, através da concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. Pode-se dizer que o CNPq foi criado para ser um estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, imbuído da missão de desenvolver e coordenar as pesquisas científicas e tecnológicas do País de modo sistemático.

Segundo o último Plano Plurianual de Ações Finalísticas Executadas divulgado pelo CNPq (2012-2015), na atualidade os objetivos desenvolvidos pela instituição concentram-se em: a) expandir a formação, capacitação e fixação de recursos humanos qualificados para ciência, tecnologia e inovação, além de impulsionar o intercâmbio e a atração de recursos humanos qualificados radicados no exterior por meio de concessão de bolsas; b) fomentar o processo de geração e aplicação de novos conhecimentos, dando especial atenção ao equilíbrio entre as regiões do País a partir de uma forte interação com o sistema produtivo e com a sociedade; c) promover o desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Informação (C,T&I) aplicadas à biodiversidade e aos serviços ecossistêmicos, além de sistematizar e difundir as informações disponíveis, visando a conservação, a valoração e o uso sustentável dos recursos naturais dos biomas brasileiros; d) garantir a presença na região antártica, desenvolvendo pesquisa científica diversificada de qualidade, com a preservação do meio ambiente, a fim de assegurar a permanência do Brasil como membro consultivo do Tratado da Antártida; e)

desenvolver ações que promovam o conhecimento e o uso sustentável dos recursos do mar, em águas nacionais e internacionais (CNPQ, 2012).

A partir do Gráfico 1, apresentado a seguir, é possível notar o crescimento da atuação do CNPq ao longo do tempo por meio da concessão de bolsas. Observando o painel de investimentos do CNPq, nota-se que, para atender aos objetivos institucionais, na atualidade a maior parte dos recursos da referida instituição são destinados ao pagamento de bolsas.

Gráfico 1 - Número de bolsas distribuídas pelo CNPq entre 1951 e 2014



Fonte: CNPq/AEI (2021).

Na mesma tônica de desenvolvimento e crescimento da educação superior, da ciência e da tecnologia, foi implementado nos anos 60 o Programa Nacional de Pós-Graduação (GUIMARÃES; HUMANN, 2000). Ocorria, então, considerável estímulo no âmbito da pós-graduação no Brasil, primeiramente por meio de um convênio da Fundação Ford junto à Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas, e em segundo lugar através da criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE), também na Universidade do Brasil.

No bojo desse movimento desenvolvimentista, é criada a Universidade de Brasília (UnB), que surge como a mais moderna universidade do País naquele período e cujo modelo universitário apresentado nos primeiros estatutos baseava-se na aplicação do princípio da autonomia universitária e na articulação entre ensino e pesquisa. Ainda em seus anos iniciais a

UnB funda o mestrado em Matemática e o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (DOS SANTOS, 2003; BOMENY, 2016).

Vale destacar que ainda no início dos anos 60 são criados os cursos de mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, além de cursos de pós-graduação no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Sob o contexto de desenvolvimento apontado anteriormente, a forma como as instituições conduziram a implantação de seus cursos de pós-graduação deixou marcas indeléveis na educação brasileira. A tendência europeia foi adotada principalmente pela USP, enquanto a tendência norte-americana foi adotada pelo ITA, pela Universidade Federal de Viçosa e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (DOS SANTOS, 2003).

Quadro 3 - Evolução do Ensino Superior no Brasil: 1951 a 1972

1951	Decreto nº 29.741	Cria a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) visando assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do País.
1951	Lei Nº 1.310	Cria o CNPq e dispõe sobre sua principal atribuição de coordenar e estimular a pesquisa científica no País.
1961	Lei nº 3.998	Institui a Universidade de Brasília (UNB)
1964	Lei nº 4.464 (Lei Suplicy)	Cria o Diretório Nacional dos Estudantes, proibindo greves e propagandas partidárias nas entidades estudantis.
1965	Plano Atcon	Estudo realizado por Rudolph Atcon, a pedido da Diretoria do Ensino Superior do MEC, priorizando a concepção de uma nova estrutura administrativa universitária baseada no rendimento e na eficiência.
1965	Parecer 977 do Cons. Federal de Educação.	Formaliza os cursos de pós-graduação no Brasil.
1966	CRUB	Criado o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) sob recomendação de Atcon.
1967	Decreto nº62.024 (Comissão Meira Matos)	Instituiu uma comissão especial, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura, com as finalidades de: a) emitir parecer sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes mediante delegação do ministro de Estado.
1968	AI-5	Promulga o Ato Institucional nº 5
1968	Lei nº 5540 (Lei da Reforma Universitária)	Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

1969	Parecer 77	Estabelece as normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação.
1969	Decreto-Lei nº477	Define as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Proíbe qualquer participação política de estudantes, além de prever o jubramento.
1969	Decreto-Lei nº869	Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.
1972	Decreto nº 70.904	Reconhece o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) como entidade de utilidade pública.

Fonte: Dispositivos legais disponíveis em <https://www2.camara.leg.br/>

Vale destacar que em 1974 foi criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, através do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. A partir de então, cria-se o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), no intuito de estabelecer os objetivos estratégicos para a Política de Pós-Graduação.

Os PNPGs, então, demonstraram ser instrumentos de extrema importância na constituição e incremento do sistema de pós-graduação. O I PNPG foi instituído em 1975, permanecendo em vigor até o ano de 1979, e desde então havia a noção de que a pós-graduação deveria ser compreendida enquanto subsistema dentro do complexo sistema de educação. Nesse mesmo sentido, consolidava-se a ideia de que o planejamento e o financiamento estatais deveriam conduzir o desenvolvimento da pós-graduação. Assim, os PNPGs foram concebidos de modo a articular a pós-graduação ao complexo aparato de financiamento nacional de ciência e tecnologia.

Ao analisar os PNPGs, é possível observar que, com diferentes graus de sofisticação, todos continham diagnósticos e estabelecimento de metas e de ações para a pós-graduação no Brasil, contribuindo desde muito cedo com seu direcionamento macropolítico e, ao longo dos anos, possibilitando sua consolidação.

Quadro 4 - Evolução do PNPG no Brasil

Vigência	Nº	Presidente	Objetivo Geral
1975–1979	I PNPG	Ernesto Geisel	Editado pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura com o objetivo criar diretrizes para o conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de Ensino

			Superior e nas instituições de pesquisa, em nível de pós-graduação.
1982–1985	II PNPG	João Baptista de Oliveira Figueiredo	Editado pela CAPES, o objetivo central deste Plano consistia na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.
1986–1989	III PNPG	José Sarney	Editado pela CAPES, com o objetivo aperfeiçoar e consolidar a formação de docentes e pesquisadores no País, institucionalizar e ampliar a pesquisa nas universidades e integrar a pós-graduação ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.
2005–2010	IV PNPG	Luiz Inácio Lula da Silva	Editado pela CAPES, com o objetivo de preservar e aprimorar as conquistas realizadas pelo sistema nacional de pós-graduação e expandir o sistema de pós-graduação (aumento do número de pós-graduandos para a qualificação do sistema de Ensino Superior do País, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial).
2011–2020	V PNPG	Luiz Inácio Lula da Silva	Editado pela CAPES com o objetivo definir diretrizes, estratégias e metas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil visando dar continuidade aos planos anteriores. Este PNPG é parte integrante do PNE.

Fonte: Série dos Planos Nacionais de Pós-Graduação disponíveis em <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>

Esse processo histórico de construção fomentou um desenvolvimento que, em suma, compreende: a) crescimento dos programas de pós-graduação; b) institucionalização das atividades de pesquisa e fortalecimento da iniciação científica nas instituições de Ensino Superior; c) crescimento da qualificação dos docentes no Ensino Superior; d) consolidação de um amplo sistema de bolsas no País e no exterior; e) consolidação e ampliação do sistema nacional de avaliação de pares dos programas; f) criação e consolidação de uma rede acadêmica nacional e internacional.

De modo geral, considerando-se o desenvolvimento das universidades e a modernização do Brasil, é notório que os países de primeiro mundo buscavam expandir seu mercado consumidor para países que não detinham a mesma condição. Nessa perspectiva, desestimular o desenvolvimento científico e tecnológico nesses locais tornou-se parte lógica desse processo de expansão comercial. Logo, a relação de dependência e de “parceria subordinada” estabelecida em diversas esferas se repetiu nas universidades e, conseqüentemente, na pós-graduação brasileira, delineando um cenário peculiar e danoso (ROMANELLI, 1993; WEREBE, 1994).

Ramos (1996) ressalta que a “ciência de reprodução”, marcada pela importação de teóricos e teorias, insistia na busca por replicar no Brasil marcas dos países “adiantados”. O autor, entre diversos teóricos, alertava sobre o “vício eurocêntrico” e destacava ser indispensável à produção científica a conexão com o contexto histórico-social particular: para ele, independentemente de a ciência possuir, em essência, uma aspiração universal, é imprescindível que ela seja orientada pelo local – regional ou nacional.

Entretanto, a “parceria subordinada” estabelecida entre Brasil e Estados Unidos, por exemplo, seguiu de forma hegemônica, e resultou em uma comunidade científica voltada a atender aos interesses dos países desenvolvidos. Isso porque os aspectos que compreendem a valorização e o reconhecimento no meio científico estão intimamente ligados a fatores como impacto internacional. Trata-se, então, de uma construção que tende a manter a comunidade científica a serviço dos países desenvolvidos.

Nesse sentido, diversos estudos têm, ao longo do tempo, criticado a valorização desmedida do grau de ressonância dos trabalhos científicos e sua repercussão para o próprio campo científico brasileiro (DOS SANTOS, 2003; CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007; MATTEDI; SPIESS, 2017). Na reflexão sobre o desenvolvimento da ciência e da técnica, é imprescindível destacar o pensamento de autores como Marcuse (1956) e Habermas (1987), que discorreram amplamente sobre o tema. Para eles, além de não podermos compreender ciência e técnica como neutras, precisamos aprofundar o olhar para perceber que ambas caminham de forma indissociável aos mecanismos de dominação de classes.

Ciência e técnica, sabidamente, permitem o aumento e o desenvolvimento da força produtiva na medida em que se desenvolvem pautadas em um discurso profundamente racionalizado. E da mesma forma possibilitaram ao homem a dominação cada vez mais eficiente da natureza, como discutiu Marx em suas obras, ciência e técnica detêm os conceitos e os instrumentos necessários para a dominação cada vez mais eficiente dos homens sobre os homens (HABERMAS, 1987).

Em se tratando da história da educação no Brasil – desde o período colonial, quando a resistência na criação de universidades refletia severo controle sobre as manifestações políticas e culturais no Brasil por Portugal, passando a era Vargas (1930-1945), o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) e o Milagre Econômico Brasileiro (1969-1973) – fica evidente a tendência insistente em se atrelarem ações em educação às estratégias políticas de desenvolvimento.

A partir dos modelos de crescimento econômico, e a exemplo das políticas adotadas não só em países de primeiro mundo, mas também em países em desenvolvimento, verifica-se

o quão atrelado está o avanço econômico ao emprego de tecnologias, e este, por sua vez, dependente da educação. Isso ocorre porque o progresso tecnológico de um país depende rigorosamente do capital humano acumulado. Dessa forma, a educação protagoniza não só o movimento de formação de capital humano, mas também a ampliação da capacidade dos sujeitos de produzirem novas ideias e tecnologias (CASTELLS, 1999).

No Brasil, é o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), que regulamenta a educação brasileira, estabelecendo os princípios norteadores da organização de programas educacionais. A Constituição de 1988 estabeleceu que a educação é “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” e que “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Na atualidade, de acordo com o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, Art. 8º, as universidades, na forma do disposto no Art. 207 da Constituição Federal, destacam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, em consonância com os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB. As universidades são pluricurriculares e, além de ofertarem regularmente as atividades de ensino, pesquisa e extensão, devem atender a requisitos acadêmicos e de infraestrutura.

Importa destacar que entre os anos de 1995 e 2002 o governo FHC deu início a uma reforma de Estado, sob o discurso da necessária modernização do aparelho estatal em prol da eficiência em campos de interesse público tidos como onerosos e pouco lucrativos, como os da saúde e da educação. Nessa perspectiva, destaca-se não só o direcionamento do ensino para fins de desenvolvimento econômico, mas também a forma com que as relações de trabalho vão se modificando, no claro delineamento da influência da reestruturação produtiva no âmbito do Ensino Superior brasileiro. Se anteriormente a educação superior pública no Brasil era valorizada pelos docentes por constituir-se espaço para a reflexão, medidas que estimulam o constante aumento da produtividade do docente/pesquisador, associado ao mérito acadêmico, têm conduzido a um cenário de crescente competição entre esses sujeitos, seja por recursos e financiamentos, seja por prestígio no meio acadêmico.

No mencionado período, o Estado passa então a investir cada vez menos na educação superior pública – são marcas a compressão salarial e a falta de reposição nos quadros de pessoal das universidades federais – e o mercado interfere ainda mais em seu desempenho, demandando produção acadêmica atrelada a necessidades empresariais. Assim, a conexão entre a universidade e o mercado estreita-se cada vez mais, culminando em uma espécie de privatização do conhecimento (ANTUNES; PINTO, 2017; CUNHA, 2003).

Durante os anos do governo Lula, entre 2003 e 2011, evidenciou-se uma nova perspectiva de reformas das políticas educacionais do Ensino Superior. Programas como Universidade para Todos (ProUni), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) demonstraram na prática os esforços do governo para a democratização do acesso ao Ensino Superior (GOMES; MORAES, 2009).

O primeiro mandato do governo Dilma, 2011 a 2014, foi marcado pela continuidade das políticas iniciadas no governo Lula, incluindo as políticas educacionais do Ensino Superior. Já o segundo mandato foi marcado por uma série de adversidades, incluindo uma crise financeira, ensejada por uma crise política no País, que levou ao *impeachment* da presidenta em 31 de agosto de 2016. A posse do vice-presidente Michel Temer levou a uma reconfiguração das políticas educacionais a partir de ações de descontinuidade dos programas implantados e da retomada da visão de reforma do Estado, tal qual a ocorrida no governo FHC: redução dos investimentos do Estado na educação e maior interferência do mercado (TONELLI et al., 2017; VIEIRA; NOGUEIRA, 2017).

As ações do governo pós-*impeachment* evidenciam tais intenções em suas medidas administrativas, do que se podem citar, como exemplos:

- a) a aprovação da PEC 55/16, que congela os gastos públicos por um período de 20 anos, visando desonerar o governo de investimentos em políticas públicas como as da educação, ao mesmo tempo em que libera recursos para o financiamento da iniciativa privada no País;
- b) a criação da Lei nº 13.341, de 29 de setembro de 2016, que extinguiu o Ministério das Comunicações e transformou o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação em Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC);
- c) o corte de 44% do orçamento do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) em 2017;
- d) o corte de aproximadamente 20% do orçamento da CAPES em 2017;
- e) a criação da lei ordinária 13.334/16, que estabelece o Programa de Parcerias de Investimentos (PPI), destinado à ampliação e ao fortalecimento da interação entre o Estado e a iniciativa privada por meio da celebração de contratos de parceria para a execução de empreendimentos públicos de infraestrutura e de outras medidas de desestatização;

- f) a publicação de portaria no DOU de 14/10/2016 (nº 198, Seção 1, pág. 12) que dispõe sobre a redução de vagas autorizadas para curso de graduação nas Instituições de Educação Superior (IES).

A partir do panorama apresentado, e compreendendo o processo de expansão da lógica da reestruturação produtiva na educação superior no Brasil, é possível elencar dois fatores determinantes que se relacionam nesse cenário, configurando os problemas centrais enfrentados atualmente pelos docentes nas universidades: o aumento da força de trabalho docente (predominantemente no âmbito privado e em novas universidades estaduais), geralmente atrelado a condições de trabalho e de contrato precárias; a utilização de critérios essencialmente quantitativos no processo de avaliação da produção do trabalho docente, e suas implicações (BOSI, 2007).

É necessário pontuar que as mudanças ocorridas principalmente no período pós-*impeachment* reforçaram o discurso neoliberal no qual a privatização das universidades públicas brasileiras seria de grande importância, não só por “enxugar” a máquina pública, mas principalmente por ter se tornado um mercado rentável e cobiçado por grupos privados nacionais e internacionais. Assim, mais uma vez na história observam-se os campos político e econômico articulados no intuito de manipular a esfera da educação no atendimento aos interesses do mercado.

1.2 O trabalho docente na pós-graduação: entre a tradição e a flexibilidade

Elencadas as mudanças institucionais e políticas que marcam historicamente a existência das universidades no Brasil, cabe aqui tratar do desenvolvimento da Política de Ensino Superior no Brasil, no intuito de realizar uma breve reflexão sobre o trabalho docente na pós-graduação. Antes, no entanto, discorreremos brevemente sobre o percurso de desenvolvimento do próprio trabalho ao longo dos anos. Essa reflexão inicia-se na evolução da concepção do trabalho e do trabalhador, perpassa as transformações ocorridas no campo do trabalho até chegar nas mudanças institucionais e políticas ocorridas, ao longo da história, no campo do trabalho no âmbito das universidades no Brasil.

As ponderações sobre a relação “homem e trabalho” fazem parte dos estudos de diversas áreas já de longa data. São estudos que partem dos mais diversos campos das ciências e se ocupam com tal relação sob diversas facetas. Nas mais variadas culturas, o trabalho é sempre carregado de significado social e, além de seus frutos, dá continuidade à própria cultura,

aos ritos e às tradições. Com o passar do tempo, o homem procurou formas de organizar os meios de realização de suas tarefas, constituindo processo de sucessivas transformações e evolução. Ao longo dos séculos, as transformações se fizeram – e ainda fazem – perceber nos cenários habitados pelo homem: nos campos em grandes plantações; nas plantas de complexos industriais; nas barragens que formam as usinas e os alagados; na malha de transportes como rodovias, ferrovias, portos. O trabalho humano, entretanto, não altera só as paisagens, mas também modifica o próprio homem e a construção de sua individualidade.

Para Freud (1996), após o homem primevo descobrir que estava literalmente em suas mãos melhorar a sua sorte na Terra através do trabalho, não lhe poderia ser indiferente que outro homem trabalhasse com ele ou contra ele. Assim, a compulsão para o trabalho, criada pela necessidade externa, marcou a vida comunitária dos seres humanos.

Uma vez que o trabalho está como mediador central entre homem e sociedade, o comportamento e as relações sociais do homem passam a ser construídos a partir de seu trabalho, de sua capacidade de se articular com seus familiares para o estabelecimento de sua própria sobrevivência e de seu sucesso. Dentre todas as relações que se pode estabelecer, a relação com o trabalho ocupa um lugar especial: dá sentido ao trabalho, consente ao homem situar-se na organização, interfere nas estratégias adotadas pelos atores e tece diferentes modelos de identidade. Isso significa dizer que o trabalhador se reconhece e pode esperar ser reconhecido na sua relação com um trabalho específico (WAUTIER, 2001).

Segundo Goffman (2002), a definição de um papel social determina as formas de tratamento, incluindo direitos e deveres, que determinado sujeito terá na sociedade como um todo. As profissões e classes, aliás, possuem de antemão cada uma o linguajar convencional e as atitudes próprias que atuam diretamente na credulidade dos demais. Logo, a vontade que o sujeito tem de demonstrar aos demais um lado idealizado de si próprio encontra, principalmente, nas profissões e classes uma expressão organizada.

Cabe, portanto, buscar compreender a ideia de identidade docente enquanto realidade que evolui, tanto pessoal como coletivamente. Sabe-se que a identidade não é algo que o sujeito possui, mas que se desenvolve ao longo da vida perpassando processos de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de determinado contexto. Para Ciampa (1987), cada um de nós encarna as relações sociais configurando uma identidade pessoal, e a identidade profissional se constitui por meio da revisão permanente do sentido social da profissão, ou seja, de como a atividade exercida relaciona-se com a história do sujeito.

Assim, pode-se afirmar que o professor se constitui em sua atividade a partir da relação com o outro e com o mundo: ele atua partindo da experiência com o outro,

compartilhando e repensando sobre a sua própria forma de ser e de fazer aprender, buscando ininterruptamente novas ações. Compreende-se, então, que na base da identidade das pessoas que optam pela docência ocorre um encadeamento de situações que colaboram para a constituição de identidades coletivas profissionais, uma vez que os indivíduos carregam em si uma história, valores e sentimentos pessoais enquanto se vinculam a essa profissão.

Considerando a conexão que há entre os importantes estes dois fatores: a identidade do indivíduo e o trabalho, cabe atentar para o fato de que se trata, aqui, de uma relação dinâmica e contínua na qual os fatores se influenciam mutuamente em uma infundável construção do ser e do mundo a sua volta. E é dessa dinâmica multifatorial que dependem o bem-estar e a realização do sujeito, ou o mal-estar e até o seu adoecimento, considerando-se o contexto e os determinantes biológicos, psicológicos e sociais.

Além disso, não se pode dizer que tal dinâmica é nova ou atual, mas que ela, ao longo dos séculos, transformou-se para adaptar-se a todas as outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho e na lógica do mercado. As transformações ocorridas no mundo do trabalho são de extrema relevância para a compreensão do cenário atual e de como ocorrem as relações por ele criadas. Portanto, é por meio de uma (re)construção histórica que se pode compreender a relação entre homem e trabalho na atualidade.

Na conjuntura do fim do século XIX e meados do século XX surgiram os primeiros estudos de Administração com o intuito de racionalizar o trabalho. A partir de então, destacam-se teorias da administração científica com grande influência sobre a sociedade, como a de Frederick Taylor e a de Henry Ford, que delinearam um perfil de trabalhador inserido no modelo taylorista/fordista baseado na ultraespecialização, no trabalho isolado e fragmentado, em contratos rígidos e estruturas verticalizadas, detentoras de grandes estoques e sem relação direta com a demanda.

Ainda que a história não seja traçada a partir de pontos definitivos que marquem o fim de um momento e o início de outro, convencionou-se afirmar que entre os anos 60 e 70 deu-se o início da crise no padrão de acumulação taylorista/fordista, inaugurando um novo paradigma e uma nova dinâmica no modelo de produção e acumulação. Antunes (2002) afirma que a crise do padrão de acumulação taylorista/fordista fez com que o capital implementasse grande processo de reestruturação, buscando reestabelecer seu ciclo reprodutivo e seu projeto de dominação societal. Várias transformações foram, então, estabelecidas no processo produtivo: surgiam aí as formas de acumulação flexível, o *downsizing*, as formas de gestão organizacional, o avanço tecnológico, os modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, quando se destaca especialmente o toyotismo, ou “modelo japonês”.

Seguindo essa lógica, em meados dos anos 60 a escola adquire a nova função de formar trabalhadores, e o professor percebe-se submetido às mesmas condições dos trabalhadores fabris: o aluno passa a ser visto como produto e a escola como uma instituição produtora da força de trabalho (FRANCELINO, 2003, p. 136). A lógica da reestruturação produtiva se expande, assim, para além do contexto industrial, penetrando ambientes como o das IES, impactando diretamente as condições de trabalho dos professores e mudando fortemente a relação do docente com seus alunos e da própria IES com a sociedade.

Segundo Antunes (2002), a partir dos anos 70, o toyotismo gerou considerável impacto no ocidente, ao descortinar aos países desenvolvidos uma alternativa possível para a superação da crise. Evidentemente, trazer o toyotismo para tais países demandava adaptações às especificidades de cada um deles. Algumas de suas características eram notadas nos países ocidentais como caminho razoável para a superação de sua crise de acumulação: seu delineamento organizacional, seu progresso tecnológico, sua aptidão para a intensificação do trabalho, a concepção de trabalho em equipe, as estruturas de envolvimento, o controle sindical, entre outros.

Para o referido autor, o toyotismo se distingue do fordismo fundamentalmente nos seguintes pontos:

- a) diferencia-se da produção em série do taylorismo/fordismo, trabalhando com a produção vinculada à demanda; além disso, sua produção é variada;
- b) baseia-se no trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o trabalho fragmentado peculiar do fordismo;
- c) estrutura-se num método produtivo flexível, permitindo ao operário atuar concomitantemente em várias atividades;
- d) prioriza o *just in time*, ou seja, o aproveitamento mais eficiente do tempo de produção;
- e) trabalha de acordo com o sistema de *kanban*, placas ou senhas para reposição de peças e de estoque que no toyotismo são ínfimos;
- f) apresentam uma estrutura organizacional horizontalizada que delega a “terceiros” grande parte do que anteriormente era produzido dentro de seu espaço;
- g) estabelece os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs);

Diante das diferenças apresentadas entre toyotismo e fordismo, cabe trazer uma reflexão acerca dos impactos de cada um desses modelos para o trabalhador:

Comparado à rigidez da organização do trabalho taylorista-fordista, o toyotismo pode parecer um modelo de produção e gerenciamento da força de trabalho melhor, e de fato o é. Mas não para os trabalhadores, e sim para o capital, pois além das técnicas já experimentadas e desenvolvidas pelos modelos de Ford e Taylor, o Sistema Toyota de Produção aprimorou a intensificação do trabalho e ampliou as dimensões da exploração da força de trabalho quando sistematizou as técnicas de apropriação da subjetividade. Não só os rodízios e ampliações do conteúdo das tarefas foram sofisticados na multifuncionalidade e pluriespecialização, mas, sobretudo, a dimensão subjetiva dos trabalhadores se tornou essencial para manter o fluxo de produção em níveis mínimos para a acumulação capitalista. Foi o acabamento da ideologia gerencial, cujas formas de gestão típicas do fordismo e taylorismo não deixaram de existir e cujo controle se converteu em um controle social, não se limitando ao ambiente de realização da atividade e tampouco ao setor industrial ou de serviços (BATISTA, 2008, p. 11).

O toyotismo não só marcou o fim do modelo taylorista/fordista como apontou e demarcou uma transição no modelo de acumulação e na dinâmica de projeto de vida entre trabalhador e empresa. Até esse momento, o projeto de vida do indivíduo estava diretamente relacionado à instituição; com o modelo toyotista vigente, e pela dinâmica do próprio modelo, o indivíduo passa a vincular seu projeto de vida à sua atividade e/ou carreira, e a instituição, que antes era a finalidade de um projeto de vida, passa a ser meio para consolidá-lo.

Começa a configurar-se, então, um novo modelo de acumulação, e nesse sentido Harvey (2002), partindo de estudos que envolvem as atividades da sociedade contemporânea em seu contexto cultural e político-econômico, afirma que as demandas resultantes do processo de mundialização provocam novos cenários competitivos, acarretando o emprego de novos modelos organizacionais. Essa nova configuração do capitalismo é explicitada pelo autor como um regime de acumulação inovador, vinculado a um aparato de regulamentação política e social bastante distinto, chamado “acumulação flexível”.

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência em condições gerais de deflação (HARVEY, 2002, p. 133-140).

Se, por um lado, no âmbito da reestruturação produtiva muito se discute acerca dos seus impactos sobre as novas formas assumidas na organização do trabalho, por outro lado, muito se tem dito sobre a precarização do trabalho. Esta última refere-se tanto às novas formas de emprego, designadas como anômalas, quanto às condições de trabalho em razão da redução ou perda de direitos sociais, sindicais, de prevenção e de reparação dos riscos. A precarização abarca não só a terceirização, o trabalho domiciliar, o trabalho em tempo parcial, o trabalho informal, os contratos temporários, o trabalho sazonal, mas ainda assinala os trabalhos nos quais

a organização é rígida, gerando intenso sofrimento físico e mental (THÉBAUD-MONY, 1994). Entretanto, para alguns autores, como Huez (1994), é interessante definir a precarização a partir do indivíduo: podemos, assim, considerar a precariedade como aquilo que reduz ou entrava as margens de possibilidade de construção da saúde e da identidade.

Na medida em que a reestruturação produtiva exhibe seus contornos, os trabalhadores são influenciados a adaptarem-se a um perfil com base no paradigma produtivo da flexibilidade. Deles é cobrada qualificação contínua, multiquificação e especialização flexível, conhecimento de ferramentas tecnológicas e habilidade para trabalhar em equipe (FERREIRA, 2012a).

O movimento de flexibilização nada mais é que um aspecto da redução ontológica no sistema de acumulação flexível que camufla a faceta destrutiva e excludente do mundo do trabalho na atualidade. A flexibilização é somente outro modo de sujeição do trabalhador ao capital, uma sujeição totalizante, que compreende a mente e o corpo do trabalhador pela sua subjetividade e pela ininterrupção do disciplinamento psicofísico (ALVES, 2007; HARVEY, 2002).

A flexibilidade passa a ser um pressuposto central no processo de reestruturação produtiva, buscando condicionar trabalhadores mais resilientes às necessidades do mundo do trabalho. Segundo Sennett (2001):

A palavra “flexibilidade” entrou na língua inglesa no século XV. Seu sentido derivou originalmente da simples observação de que, embora a árvore dobrasse ao vento, seus galhos sempre voltavam à posição normal. ‘Flexibilidade’ designa essa capacidade de ceder e recuperar-se da árvore, o teste e restauração de sua forma. Em termos ideais, o comportamento humano flexível deve ter a mesma força tênsil: ser adaptável às circunstâncias variáveis, mas não quebrado por elas. A sociedade hoje busca meios de destruir os males da rotina com a criação de instituições mais flexíveis. As práticas de flexibilidade, porém, concentram-se mais nas forças que dobram as pessoas (SENNETT, 2001, p. 53).

Sobre a flexibilidade do trabalhador na atualidade, Ferreira (2012a) complementa:

O trabalhador do século XXI é cobrado por ser proativo, mas não interferir no processo decisório do que já foi planejado; para ter desempenho, mas sem ter condições adequadas de trabalho; para ser comprometido, mas não questionar as regras de seu trabalho (FERREIRA, 2012a, p. 17).

Em decorrência da mudança da relação entre trabalhador e empresa, retomando a noção de projeto exposta anteriormente, reafirma-se que a reestruturação produtiva propiciou uma mudança em como o indivíduo estrutura seu projeto de vida. Agora mais relacionado ao paradigma de flexibilização toyotista, o trabalhador concebe sua atividade como seu projeto

peçoal. Dessa maneira, a preocupação central deixa de girar em torno de uma longa carreira em uma única empresa e passa a ser buscar as melhores oportunidades para o desenvolvimento das atividades. Tal movimento se reflete diretamente na identidade do trabalhador com a sua atividade e não mais com a organização em si, ou seja, muito embora o projeto de vida do sujeito esteja ligado ao coletivo, nem sempre contempla os objetivos do coletivo, mas tende a contemplar as aspirações pessoais do profissional.

Esse movimento de mudança ocorreu mundialmente, uma vez que o modelo da reestruturação produtiva preconiza a interdependência dos mercados. Em maior ou menor grau, as diversas nações foram influenciadas pelo modelo de acumulação do capital e seus desdobramentos no âmbito coletivo e individual. A história em sua essência não mudou; mudaram as formas de exploração da classe assalariada, introduzindo novas modalidades gerenciais que levam à revisão dos processos produtivos e, conseqüentemente, à sobrecarga, a diferentes formas de consumo do corpo e a perfis de morbidade. O agravamento, em suma, das condições de vida e de trabalho (SAMPAIO et al., 2004, p. 343).

Como veremos adiante, essas e outras questões têm repercutido na saúde do trabalhador, a exemplo do que aponta o estudo de Almeida & Barbosa-Branco (2011) sobre a concessão de benefícios previdenciais⁷, que conclui que, além dos acidentes de trabalho, doenças osteomusculares e doenças mentais lideram a lista dos afastamentos do trabalho para tratamento de saúde.

Trazendo a reflexão sobre as transformações do mundo do trabalho especificamente para o cenário do Brasil, observa-se que as políticas de suporte à saúde dos trabalhadores não acompanharam em tempo as transformações que o mundo do trabalho impunha aos indivíduos. Somente no governo de Getúlio Vargas se consagram as conquistas trabalhistas sob a égide e os ditames do Estado, que promulgou, em 1943, a Consolidação das Leis do Trabalho, a CLT (Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943).

Um dos movimentos que marcou a importância do papel do trabalhador na sociedade brasileira foi, no ano de 1967, a estatização de todos os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs) congregados no Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), que, por volta dos anos 1970, vislumbrou o Movimento de Reforma Sanitária, apoiando uma nova concepção de Saúde Pública, com destaque para a Saúde do Trabalhador. Vale ressaltar que no Brasil, até 1988, a saúde era, via de regra, um benefício previdenciário restrito àqueles que

⁷ Disponível em: < <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/unbagencia.php?id=4834>>. Acessado em 13 de julho de 2012.

contribuíam, ou seja, apenas os cidadãos que tivessem vínculo empregatício tinham acesso à política de saúde.

Em 1988, a população brasileira conquistou o direito universal à saúde, disposto na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu Artigo 196. Com a garantia desse direito, a Saúde do Trabalhador, implantada como política pública, respondia às reivindicações dos movimentos sociais que, entre a metade dos anos 1970 e os anos 1990, lutaram para que as demandas de saúde arroladas ao trabalho fizessem parte do direito universal à saúde.

De modo sintético pode-se dizer que a necessidade de elevação da produtividade ocorreu através de reorganização da produção, redução do número de trabalhadores, intensificação da jornada de trabalho dos empregados, surgimento dos círculos de controle de qualidade e dos sistemas de produção *just in time* e *kanban* – como principais elementos (ANTUNES, 2011, p.121).

De acordo com Antunes (2010), entre 1950 e 1970 o capitalismo brasileiro, particularmente, desenvolveu em sua dinâmica um padrão de acumulação estruturado pela superexploração da força de trabalho, articulando baixa remuneração e longas jornadas de trabalho em ritmo intenso. Ao final da ditadura militar, em meados de 1980, os países capitalistas centrais já viviam a reestruturação produtiva do capitalismo. No Brasil, o padrão produtivo começou a se transformar pela introdução de mudanças organizacionais e tecnológicas e novas formas de organização social do trabalho com ênfase na redução de custos pela diminuição da força de trabalho.

Os anos 90 se destacam como o momento de desenvolvimento intenso da reestruturação produtiva no Brasil por meio da implementação de diferentes procedimentos advindos da acumulação flexível e do ideário japonês. A partir da década de 90, a reestruturação produtiva, com uma pragmática que se adequava intensamente aos escopos neoliberais, introduziu e ampliou práticas como a de ganhos salariais vinculados à lucratividade e à produtividade.

Quanto às universidades brasileiras, cabe destacar que os caminhos delineados pela política de educação superior no Brasil resultaram em profundas alterações nos processos de trabalho dos docentes. Além de continuarem vivenciando o rigor do ambiente acadêmico quanto às produções e pesquisas, passaram a ser afetados em seu cotidiano de trabalho pelas mudanças introduzidas pelo processo de flexibilização na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que buscam aumentar o trabalho docente em quantidade, intensidade e qualidade. É primordial salientar a precarização não só das condições objetivas, mas também das condições subjetivas do trabalho docente no Ensino Superior, pois em alguma medida a

produtividade (recompensada monetária e simbolicamente) representa a perda da autonomia intelectual (CUNHA, 2009).

Como destaca Chauí (2003), a reestruturação produtiva teve uma grande implicação sobre o trabalho docente, ponto que devemos destacar para esta discussão: a tentativa de materializar o trabalho imaterial e intelectual do docente. A noção de trabalho imaterial abarca uma forma de produzir que atribui especial destaque à subjetividade, como no caso dos docentes, cujo objeto de trabalho é o conhecimento. “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 [...]” (BORSOI, 2012, p. 83).

É possível destacar que, atualmente, dominar conhecimentos relacionados à tecnologia da informação por meio do uso de equipamentos tecnológicos e sistemas torna-se cada vez mais imprescindível para o exercício profissional nas universidades. E, como mencionamos, outro ponto relevante é a intensa precarização das relações de trabalho com a presença da terceirização, de concursos temporários, etc. Além disso, vale salientar ainda o esforço da instituição em manter seu quadro “enxuto”, atribuindo a poucos servidores diversas atividades. Esses são apenas alguns dos inúmeros exemplos de como novas dinâmicas da universidade federal exigem do servidor a flexibilidade já mencionada, resultante do processo de mudança no modelo de acumulação vigente.

Em seu estudo, Neves e Fidalgo (2008) avaliam o exercício da docência considerando as novas tecnologias e concluem que as especificidades da organização do trabalho docente muitas vezes se traduzem em precarização das condições de trabalho desse profissional. Para os autores, é importante pensar em que medida é interessante ao capital manter essa forma de organização.

Harvey (2002) aponta que o trabalho em grupo estimulado nas universidades se aproxima cada vez mais das formas atuais de trabalho em grupo praticadas na produção em série de mercadorias: o trabalho em grupo modifica-se, torna-se um instrumento de potencialização da competitividade e, conseqüentemente, enfraquece a solidariedade entre os docentes; ademais, converte a lógica da produção do conhecimento em uma linha de produção, na qual a qualidade perde espaço para a quantidade (CUNHA, 2009; ANTUNES, 1999).

Nesse contexto, tanto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) quanto o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) passaram a dar ênfase na elevação da produção científica nacional. A partir do biênio 1996-1997, a Capes passou a adotar e aplicar um modelo de avaliação da pós-graduação

brasileira; posteriormente, através da Lei nº 10.861 de 2004, o Ministério da Educação (MEC) instituiu a avaliação sistemática das Instituições de Ensino Superior, dos cursos superiores, do desempenho dos estudantes e, notadamente, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Dentre os indicadores do Sinaes, destaca-se a avaliação do corpo docente.

Em consonância às transformações da reestruturação produtiva no Brasil, a partir dos anos 90 a Bolsa de Produtividade do CNPq passa a ter cada vez mais destaque no meio acadêmico. Verificam-se, assim, os primeiros traços de um sistema que, para além do fomento à pesquisa, constitui ferramenta de diferenciação simbólica entre pares. Atualmente, observa-se que esse sistema, fundamentado na hierarquização individual e institucional, passou a definir um perfil de excelência que passa a identificar a elite científica brasileira. Essa elite, então, composta por especialistas e profissionais da pesquisa, passa a ser reconhecida na condução das atividades de ciência e tecnologia e a ter acesso a recursos materiais e simbólicos exclusivos (GUEDES et al., 2015).

Diante disso, cabe ressaltar a necessidade de um exame mais crítico e profundo sobre o que o programa das bolsas de produtividade do CNPq representa, uma vez que a carência de recursos para desenvolver minimamente o trabalho nas universidades tende a levar os pesquisadores e as instituições de pesquisa a elevados níveis de competitividade. *A priori*, o acesso aos recursos para os profissionais capacitados e comprometidos no desenvolvimento da ciência e tecnologia nas universidades seria condição necessária ao trabalho docente. Logo, os esforços deveriam ser direcionados a uma mudança institucional em lugar da disputa entre pares (LUIZ, 2006). Esse sistema reproduz uma lógica perversa da reestruturação produtiva: atribuir ao indivíduo o lugar de variável de ajustes das mudanças e das causas mais profundas dos resultados de toda uma estrutura institucional. Quando o indivíduo passa a não corresponder às expectativas da instituição, é ele que deve ser “revisto” e a dinâmica da instituição continua intocável (FERREIRA, 2012).

Por fim, embora os índices de produtividade tenham crescido ao longo dos últimos anos, observou-se uma redução na oferta dos recursos, o que acarretou acirramento na disputa por eles. Os reflexos desse panorama são observados através de sintomas institucionais, como: redução na qualidade da produção científica, mal-estar, sofrimento e aumento dos afastamentos para tratamento de saúde (VELLOSO et al., 2004; DE MEIS et al., 2003; LUZ, 2005).

A universidade atualmente mantém, portanto, características do serviço público tradicional, como os sindicatos, o plano de cargo, a estabilidade e a progressão por mérito, programas como o Bolsa Produtividade do CNPq, no entanto, passam a ter cada vez mais espaço e a ditar a dinâmica institucional na academia. Assim, é possível afirmar que a

Universidade Federal figura em meio à lógica do serviço público tradicional e da influência da reestruturação produtiva.

Para compreender melhor esse espaço de tensões, recorreremos à noção de *campo* apresentada por Bourdieu (2004), e amplamente utilizada em estudos relacionados à Educação. O autor constrói o conceito e busca explicar espaços denominados como microcosmos e macrocosmos, que se relacionam, e conclui que a sociedade pode ser pensada como um conjunto de campos. Sob tal perspectiva, é possível pensar a universidade pública (microcosmos) em relação ao Governo Federal (macrocosmo): os microcosmos se caracterizam por serem espaços dotados de uma autonomia relativa, ao mesmo tempo em que se subordinam à normas sociais mais abrangentes (macrocosmo). Esses espaços sociais não escapam às imposições dos macrocosmos, mas são, em certa medida, autônomos e estabelecem suas próprias instituições, que orientam seus posicionamentos e tomadas de decisão.

Transpondo a polarização objetivismo/subjetivismo, indivíduo/estrutura, Bourdieu (2004) estabelece a importância da relação mútua entre os mecanismos de percepção, valorização e ação (*habitus*), e as diversas estruturas que compõem o mundo social e das práticas (campos). Articulado a esses constructos, o autor apresenta ainda o conceito de capital, que compreende várias dimensões além do aspecto econômico que circula no campo.

Na obra *Homo academicus*, Bourdieu (2017) apresenta um estudo sobre o campo universitário na França. Através de seu trabalho, compreende-se como se organiza o referido campo, de que forma as diferentes faculdades dispõem-se no campo de poder e como isso reverbera na autonomia, estrutura e organização de cada uma delas. No tocante aos docentes, vale destacar que Bourdieu (2017) aponta que os professores universitários se situam no polo dominante do capital cultural, porém se situam predominantemente no polo dominado do campo do poder.

A partir desse olhar que analisa o campo das Instituições de Ensino Superior no Brasil, buscaremos perceber como se constitui esse campo, imbricado ao *habitus* e ao capital (Bourdieu, 2017) para pensar a Qualidade de Vida no Trabalho dos docentes nos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional.

1.3 Qualidade de Vida no Trabalho: uma questão para a academia

O termo “qualidade de vida” (QV) passou a ser utilizado após a Segunda Guerra Mundial e estava relacionado ao crescimento e ao desenvolvimento econômico. No primeiro momento, observa-se que o conceito se restringia às práticas dos serviços de saúde; em um segundo momento, a utilização do termo emerge na produção literária especializada, em meados de 1950, relacionado ao trabalho: Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Somente por volta dos anos 60, diante das transformações do mundo do trabalho, houve uma intensificação nos estudos envolvendo essa temática. O crescente interesse da Escola de Relações Humanas sobre os impactos psicossociais do trabalho contribuiu fortemente para esse movimento, resultando em relevantes contribuições, como as de Maslow (1943) e de Herzberg (1959), além de Elton Mayo (1933) e de Kurt Lewin (1935).

Deve-se destacar que para a Organização Mundial de Saúde (OMS) qualidade de vida é definida como a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações. Nesse sentido, pode-se compreender a Qualidade de Vida no Trabalho enquanto expansão do conceito de qualidade de vida; ele abarca a percepção do indivíduo sobre a sua vida, que compreende: o bem-estar físico e emocional, além dos fatores sociais, culturais, ambientais, éticos e o próprio estilo de vida.

Embora não se verifique uma definição única sobre a QVT, os estudiosos tendem a concordar que se trata de um conceito dinâmico, extenso, subjetivo e polissêmico que surge como a possibilidade de reduzir o mal-estar e estimular o bem-estar organizacional. Passa, então, a ser pauta fundamental na agenda de diversos países e organizações.

No âmbito internacional, diversos pesquisadores têm demonstrado a preocupação com o sofrimento do sujeito no trabalho. A exemplo disso a Escola Francesa realizou grandes contribuições nessa área, através de autores como Cristophe Dejours (1992; 2000; 2004; 2005; 2011), Luis Le Guillant (1984), Ives Clot (1999), Elisabeth Abdoucheli (1994), e outros que se dedicam a estudar os impactos do trabalho sobre os indivíduos. Em âmbito nacional, pode-se citar o trabalho desenvolvido por Ferreira (2012) e Mendes (2003; 2007; 2013), dentre outros.

Por meio da análise de diversos estudos que abordam a questão da Qualidade de Vida no Trabalho nas mais variadas áreas, busca-se aqui caracterizar a discussão acerca da QVT sem, no entanto, realizar um estudo sistemático com tal foco. Afinal, por se tratar de uma temática que atrai diversos estudiosos, não foi difícil encontrar revisões profundas, atuais e relevantes já realizadas.

O estudo de Medeiros e Ferreira (2011), por exemplo, apresenta um levantamento bibliográfico dos artigos que tratam do tema publicados nos principais periódicos científicos brasileiros nos campos de Psicologia e Administração, no período de janeiro de 1995 a dezembro de 2009, e destaca a ausência de investigações com outros segmentos de trabalho, como o cooperativismo, o trabalho voluntário e os trabalhadores informais.

Pedroso e Pilatti (2010), por sua vez, realizaram também uma rica revisão literária dos modelos clássicos de avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho, debatendo os principais modelos teóricos de avaliação da QVT. Já o trabalho de Figueira (2014) apresenta em sua pesquisa uma robusta avaliação sobre o estado da arte da Qualidade de Vida no Trabalho, levantando publicações de artigos científicos nos principais periódicos nacionais e internacionais nas áreas de Psicologia, Administração e Ciências da Saúde – foram identificados, no período de 2001 a 2011, 137 artigos relacionados à Qualidade de Vida no Trabalho.

Em um trabalho mais atual, Oliveira et al. (2018) realizaram revisão sistemática da produção acadêmica em Psicologia do Trabalho no Brasil entre 2010 e 2016, analisando 180 estudos que atendiam ao recorte proposto. Os autores observaram que 67 estudos abordavam questões referentes à Saúde Mental do Trabalhador; 43 tratavam de questões referentes às Condições e Organização do Trabalho; 19 abordavam diretamente o bem-estar e a Qualidade de Vida no Trabalho; e dois estudos ocupavam-se de questões referentes à Ergonomia. Oliveira et al. (2018) destacam que, para além de ocupar-se com os pressupostos teórico-conceituais, o campo da QVT tem se dedicado ao emprego de técnicas de pesquisas adequadas ao levantamento de informações sobre o bem-estar a partir da investigação de fatores positivos e negativos que a influenciam; um considerável volume de estudos em saúde mental do trabalhador.

Quadro 5 - Revisão QVT

Diversos autores trabalham na conceituação da QVT, do que resulta um campo teórico amplo, complexo, multidisciplinar e, por vezes, controverso;
os modelos clássicos são amplamente utilizados e foram validados a partir de populações de outros países;
o constructo da QVT associa-se ao bem-estar, à saúde, à segurança, ao desenvolvimento de competências, ao equilíbrio entre o trabalho e demais esferas da vida, à satisfação no trabalho, ao comprometimento, aos sentimentos, às percepções, à rotatividade e à motivação;
o clima econômico pode influenciar a importância atribuída à QVT um dado período;
QVT refere-se à humanização do trabalho advinda da menor separação entre a concepção e a execução das tarefas;

os estudos desenvolvidos têm se concentrado predominantemente na análise da dinâmica entre organização e produtividade;

o campo da QVT tem se dedicado ao emprego de técnicas de pesquisas adequadas ao levantamento de informações sobre o bem-estar;
--

Fonte: Elaboração própria, com base nas publicações de revisão.

No campo dos estudos sobre QVT, observa-se uma divisão paradigmática essencial em: a) estudos iniciais de caráter hegemônico⁸ que fundamentam a QVT com um foco altamente assistencialista, com ênfase no indivíduo, na produtividade e de natureza paliativa e compensatória; b) estudos de caráter contra-hegemônico, cujo viés é preventivo, baseado em estudos e pesquisas que observam o indivíduo em constante interação com a organização (FERREIRA, 2012).

Observa-se, ainda, no campo dos estudos sobre QVT, uma segunda divisão paradigmática, entre: a) as investigações tradicionais que tratam a vida laboral à parte dos demais âmbitos da vida do indivíduo e que partem do pressuposto de que público e privado são esferas necessariamente separadas; e b) os estudos que assumem a premissa do indivíduo como ser integral que transita nas esferas pública e privada, que estão em constante interação (NUSSBAUM, 2002).

Embora o presente estudo tenha em conta, e em certa medida lance mão, dessa complexa rede de pressupostos teóricos, seu foco principal está na compreensão da Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) como conjunto dos sentimentos de bem-estar e realização profissional vivenciados pelos sujeitos a partir de suas atividades e interações no âmbito do campo acadêmico. Essa forma de compreender a QVT no âmbito universitário inclui na análise a dimensão da formação do “campo acadêmico” de Bourdieu (2004, 2017), junto às dimensões objetivas (condições de trabalho e suporte organizacional e organização do trabalho) e subjetivas (relações socioprofissionais, reconhecimento e sentido do trabalho) do conjunto das atividades desenvolvidas pelos profissionais.

⁸ Hegemonia, aqui, define-se como o pensamento dominante em uma combinação de liderança com dominação; a hegemonia tende a ser exercida por meio do consentimento e da força, da imposição e da concessão. Em oposição, a contra-hegemonia consiste nas forças que resistem à ação dominante, propondo alternativas ao estabelecido (GRAMSCI, 1976; WILLIAMS, 1979).

Quadro 6 - Dimensões objetivas na gênese das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho

Fatores	Elementos
Condições de trabalho e suporte organizacional.	Os elementos que integram esse fator são múltiplos:
	equipamentos arquitetônicos: piso, paredes, teto, portas, janelas, decoração, arranjos físicos, <i>layouts</i> ;
	ambiente físico: espaços de trabalho, iluminação, temperatura, ventilação, acústica;
	instrumental: ferramentas, máquinas, aparelhos, dispositivos informacionais, documentação, postos de trabalho, mobiliário complementar;
	matéria-prima: materiais, bases informacionais;
	suporte organizacional: informações, suprimentos, tecnologias, políticas de remuneração, de capacitação e de benefícios;
Organização do Trabalho	Os elementos que integram esse fator são os seguintes:
	divisão do Trabalho: hierárquica, técnica, social;
	missão, objetivos e metas organizacionais: qualidade e quantidade, para metragens;
	trabalho prescrito: planejamento, tarefas, natureza e conteúdo das tarefas, regras formais e informais, procedimentos técnicos, prazos;
	tempo de trabalho: jornada (duração, turnos), pausas, férias, flexibilidade;
	processo de trabalho: ciclos, etapas, ritmos previstos, tipos de pressão;
	gestão do trabalho: controles, supervisão, fiscalização, disciplina;
	padrão de conduta: conhecimento, atitudes, habilidades previstas, higiene, trajes/vestimentas.

Fonte: Ferreira (2012, p. 184).

Quadro 7 - Dimensões subjetivas na gênese das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho

Relações socioprofissionais de trabalho	Os elementos que integram esse fator são os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • relações hierárquicas: chefia imediata, chefias superiores; • relações com os pares: colegas de trabalho, membros de equipes; • relações externas: cidadãos-usuários dos serviços públicos, clientes e consumidores de produtos e serviços privados;
Reconhecimento e crescimento profissional	Os elementos que integram esse fator são os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento: do trabalho realizado, empenho, dedicação, da hierarquia (chefia imediata e superiores), da instituição, dos cidadãos-usuários, clientes e consumidores, da sociedade; • crescimento profissional: uso da criatividade, desenvolvimento de competências, capacitações, oportunidades, incentivos, equidade, carreiras.
Elo entre trabalho e vida social	Os elementos que integram esse fator são os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> • sentido do trabalho: prazer, bem-estar, valorização do tempo vivenciado na organização, sentimento de utilidade social, produtividade saudável; • importância da instituição empregadora: significado pessoal, significado profissional, significado familiar, significado social;

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• vida social: relação trabalho-casa, relação trabalho-família, relação trabalho-amigos, relação trabalho-lazer, relação trabalho-sociedade. |
|--|--|

Fonte: Ferreira (2012, p. 184).

Essas dimensões encontram-se separadas unicamente para fins de análise no presente estudo, no real cotidiano todos os aspectos encontram-se em fluxo de articulação dinâmica, em planos multivariados e em momentos sucessivos da ação, de maneira que não se isolam em qualquer lugar ou tempo, mas influenciam e são influenciados na medida em que se relacionam integralmente.

2 ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS E METODOLÓGICOS

No intuito de compreender os fatores que contribuem de forma determinante para a Qualidade de Vida no Trabalho dos docentes que participam dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, esta pesquisa tem como eixos: a perspectiva de desenvolvimento vigente, a política de educação superior, as vivências dos docentes no trabalho e suas estratégias de enfrentamento. Para tal percurso analítico, o referencial adotado é dialético, uma vez que este estudo se baseia na dialética proposta por Hegel, em que os eventos não podem ser analisados fora de um contexto social, político, econômico etc. O método de pesquisa dialético é aqui tomado enquanto maneira de analisar um problema partindo de uma totalidade concreta, relacionada a um processo histórico em constante transformação (KONDER, 1981; CORNEJO, 2019).

Dessa forma, considerou-se que a abordagem mais indicada à pesquisa é a de um estudo qualitativo e quantitativo (CRESWELL, 2010). Trata-se, portanto, de um exame crítico que articula diversas fontes de evidência para o alcance dos objetivos propostos. Essa diversificação se faz necessária em virtude da complexidade de dimensões que compõem o campo analisado e da relação próxima entre o objeto de estudo e o contexto social no presente trabalho. A pesquisa tem, além disso, fundamento em uma rede de pressupostos teóricos robustos e no exame preliminar de dados documentais. As informações coletadas foram submetidas ao trabalho de triangulação de dados e, assim, a análise ocorreu de forma relacionada à caracterização objetiva e de dados concretos no tocante ao contexto dos programas de pós-graduação pesquisados.

2.1 Participantes da pesquisa

O público participante da pesquisa foi composto por docentes efetivos (servidores públicos ou CLT) que atuam em programas de pós-graduação em universidades públicas ou privadas no Brasil na subárea de conhecimento em Planejamento Urbano e Regional. Não foram utilizados como critério de exclusão variáveis como idade, gênero, renda, religião, nacionalidade, tempo de serviço.

A amostra foi adquirida por meio do cálculo de amostra confiável, como segue:

$$\text{Amostra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N}\right)} = 61$$

Sendo:

N = tamanho da população;

e = margem de erro (porcentagem no formato decimal);

z = valor crítico correspondente ao grau de confiança.

Quanto a z, para 90% de confiança, o valor crítico é igual a 1,65 (FIELD, 2009).

Portanto, seria necessário um número mínimo de 61 respostas para a confiabilidade da pesquisa num índice de confiança de 90%, com a margem de erro de 10%. Na presente pesquisa foram obtidas ao todo 76 respostas.

2.2 Instrumentos

Para atingir os objetivos propostos, foi elaborado um questionário (Apêndice I) para aplicação *on-line* composto dos seguintes eixos, dispostos em seções: a) Questionário estruturado de caracterização; b) Inventário de avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho (IA_QVT) (KLEIN, 2013); c) Escala de Coping Ocupacional (ECO) (PINHEIRO; TRÓCCOLI; TAMAYO, 2003); d) Escala de Bem-Estar no Trabalho Adaptada (EBET) (PASCHOAL; TAMAYO, 2008); e e) Capital social. A versão *on-line* desse questionário foi consolidada na plataforma Survey Monkey, e o instrumento foi enviado aos endereços eletrônicos de cada docente, obtidos junto ao banco de dados da CAPES na plataforma Sucupira.

Em relação às escalas, ressalta-se que a opção foi realizada em razão da boa aceitação desses modelos, além de sua validação para utilização no Brasil, visto que é primordial à pesquisa buscar dirimir riscos de interpretações equivocadas durante o preenchimento (GHIGLIONE; MATALON, 1993).

Os instrumentos utilizados, portanto, abarcam aspectos qualitativos e quantitativos do campo estudado. Cabe destacar que a metodologia qualitativa compreende a práxis composta por um conjunto de métodos, uma vez que se baseia em dados reunidos nas relações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes e analisa-os a partir da significação que os participantes dão aos seus atos. Nesse sentido, o pesquisador participa, compreende e interpreta (BAUER; GASKELL, 2017; CHIZZOTTI, 2005; SAMPIERI et al., 2006).

2.2.1 Questionário estruturado de caracterização

O questionário sociodemográfico foi elaborado com 17 itens para coletar dados como idade, sexo, naturalidade, composição familiar, tempo de serviço, renda, entre outros dados. São, no geral, informações que contribuirão para a caracterização dos participantes de pesquisa, essencial para o processo analítico.

2.2.2 Instrumento de avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho adaptado

Para avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho foi escolhido utilizar o Instrumento de avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho. Em estudo anterior, esse instrumento para utilizado para verificar a Qualidade de Vida no Trabalho dos Docentes da Universidade Federal do Tocantins (KLEIN, 2013). A adaptação, portanto, foi realizada no intuito de atender ao perfil dos participantes desta nova pesquisa.

A escolha por esse tipo de avaliação foi motivada por seu caráter direcionado à Qualidade de Vida na área ocupacional delimitada. Trata-se de uma escala composta por 26 itens organizados em uma escala Likert, variando de 0 (discordo totalmente) a 10 (concordo plenamente).

2.2.3 Escala de *Coping* Ocupacional (ECO)

A Escala de *Coping* Ocupacional (ECO), por sua vez, foi adotada a partir de sua adaptação e validação no Brasil por Pinheiro, Tróccoli e Tamayo (2003). Trata-se de uma escala contendo 29 itens, que utilizam a escala Likert variando de 1 (nunca faço isso) a 5 (sempre faço isso).

A validação realizada por Pinheiro, Tróccoli e Tamayo (2003) indicou uma consistência interna que variou entre $0,77 \leq \alpha \leq 0,81$.

2.2.4 Escala de Bem-Estar no Trabalho adaptada

Ainda para compor o instrumento de pesquisa, foi utilizada a Escala de Bem-estar no Trabalho construída e validada por Paschoal e Tamayo (2008) adaptada. Foram ao todo 21 itens relacionados à dimensão afetiva do bem-estar no trabalho, pontuados em uma escala Likert

crescente, em que o número 0 significa “discordo totalmente” e o número 10, “concordo totalmente”.

2.2.5 Confiança e cooperação: capital social

De forma complementar, este estudo utiliza uma avaliação sobre confiança e cooperação, uma vez que o capital social faz parte da estrutura de relações dos indivíduos e de grupos. A seção destinada à avaliação do capital social apresenta 17 itens relacionados a essa temática.

Da questão 97 à questão 101 os itens são pontuados em uma escala de avaliação com as opções: “Sempre se ajudam”, “Quase sempre se ajudam”, “Às vezes se ajudam”, “Raramente se ajudam” e “Nunca se ajudam”. Os itens de 105 a 111 são pontuados em uma escala de avaliação de confiança entre atores ou instituições com as opções: “Não confio”, “Confio pouco” e “Confio muito”.

2.3 Procedimentos analíticos: indicadores e variáveis

Para melhor compreensão do objeto de pesquisa, este estudo se iniciou com o estudo bibliográfico, na busca por conhecer aspectos do tema e determinar os eixos que se configuram como basilares para a pesquisa. Nesse sentido, foi fundamental a revisão da literatura, abrangendo conceitos e suas correlações, como: políticas de crescimento e desenvolvimento; política de Ensino Superior; Qualidade de Vida no Trabalho; estratégias de enfrentamento; entre outros.

Assim, foi realizada a revisão sistemática de literatura, utilizando-se a base de dados nacionais e/ou internacionais. Além disso, foram utilizados documentos institucionais relativos à temática da pesquisa, provenientes da Presidência, do Ministério do Desenvolvimento, do Ministério da Educação e do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

A partir disso, foram definidos os participantes da pesquisa, respeitando o perfil definido e foram elaborados os instrumentos anteriormente descritos. Dentro da dinâmica de um estudo descritivo-correlacional realizado em etapas, o passo seguinte foi a aplicação dos instrumentos junto aos participantes e, posteriormente, a coleta dos dados obtidos.

A análise dos dados conta inicialmente com uma apresentação geral das informações através de uma análise descritiva das questões, utilizando tabelas e gráficos. De forma complementar, para fins de análise dos indicadores, foram realizados os testes de

Wilcoxon-Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, comparando os resultados, respectivamente, para dois ou mais grupos. Nessa etapa, as diferenças entre as médias foram orientadas para características individuais dos entrevistados, tais como: sexo, religião, estado civil, existência ou não de filhos e natureza da instituição de ensino a que está vinculado (federal, estadual, municipal e privada). É importante destacar que somente foram apresentados aqueles resultados com análises estatisticamente significativas, ao nível de 5%, e sem a prevalência de eventuais *outliers* – estes, quando identificados na base de dados, foram pontualmente excluídos.

Adicionalmente, associações entre os diferentes indicadores foram realizadas através do teste não paramétrico de correlação de Spearman. Segundo Grillo e Penteadó (2005), a literatura no campo aponta o coeficiente de correlação de Spearman (ρ) como aquele mais adequado para fins de análise de associação entre dados de natureza escalar, como é o caso desta pesquisa. Assim, além da análise de correlação entre os diferentes indicadores da pesquisa, foram analisadas também eventuais associações entre essas variáveis e outras de interesse, relacionadas aos indivíduos entrevistados, tais como faixa etária, tempo de exercício como docente na IES e tempo de exercício como docente de pós-graduação.

Ainda quanto aos dados de correlação, somente foram apresentados e discutidos aqueles coeficientes considerados como moderados, fortes ou muito fortes⁹. Assim como nos testes anteriores, para a associação entre variáveis também foi definido um nível de significância de 5% e somente apresentados os resultados estatisticamente significativos. Todos os testes estatísticos foram realizados no *software* Stata® 15.

A presente pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins. Cada participante precisou assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a utilização dos dados fornecidos para este estudo.

⁹ Na pesquisa, os parâmetros de interpretação utilizados para classificar os coeficientes de correlação de Spearman (ρ) foram: $0,0 \leq \rho < 0,3$ (inexistente); $0,3 \leq \rho < 0,5$ (fraco); $0,5 \leq \rho < 0,7$ (moderado); $0,7 \leq \rho < 0,9$ (forte); e $\rho \geq 0,9$ (muito forte).

3 O CAMPO E SEUS ATORES: DETALHAMENTO E ANÁLISE

Caracterizado o percurso procedimental deste estudo, cabe procedermos aqui à descrição analítica deste estudo, detalhando o campo e os sujeitos da pesquisa. Para tanto, este capítulo se inicia com a descrição, sob perspectiva histórica, da área de Planejamento Urbano e Regional, detalhando o percurso de desenvolvimento de seus programas de pós-graduação no Brasil e sua distribuição pelas diferentes regiões do País.

Em seguida, segue-se a apresentação do perfil dos participantes, os docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, com base nos dados gerados pela pesquisa. A partir dessa apresentação, passa-se à análise dos fatores que compõem o cenário da Qualidade de Vida no Trabalho, perscrutando-se as vivências de bem-estar e mal-estar dos participantes de pesquisa por meio das estratégias de *coping* , dos índices de confiança e cooperação e dos coeficientes de correlação de Spearman.

3.1 A área de Planejamento Urbano e Regional

Esta seção é dedicada à descrição do histórico e à caracterização da subárea de Planejamento Urbano e Regional (PUR), com dados relativos à definição e ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Importa registrar que o campo de PUR é definido pela CAPES como uma subárea de conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas.

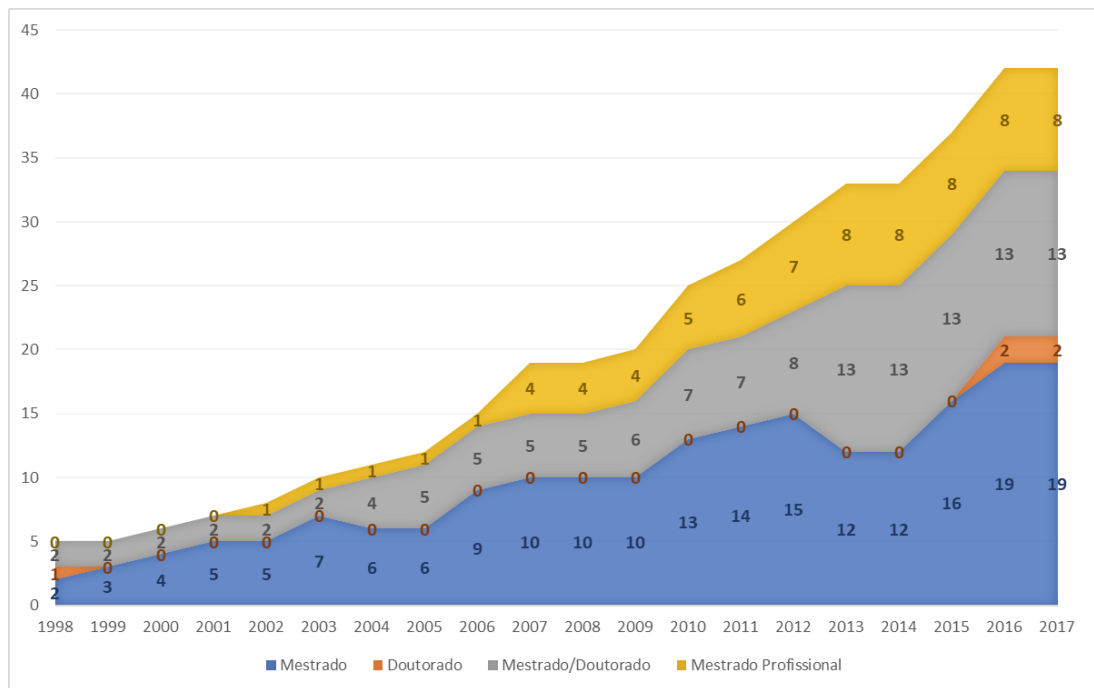
Seu início remete ao período do regime militar, que se esforçava em implantar políticas urbanas e regionais na década de 70, e ocorria junto aos primeiros cursos de mestrado nas universidades de Recife, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. Conforme informações dos documentos da área de Planejamento Urbano Regional e Demografia, o desenvolvimento da subárea PUR se deu de forma lenta, e durante um longo período ela permaneceu vinculada aos cursos de arquitetura e urbanismo na CAPES (CAPES, 2021). É possível afirmar que durante os anos 80 não houve a abertura de novos cursos na referida subárea; o curso da Universidade de Brasília foi fechado e o de São Paulo prosseguiu ligado à área de Arquitetura, Urbanismo e Design.

Para Porto e Theis (2016), o período compreendido entre 1970 e 1990 pode ser considerado a gênese da área PUR, pois é nesse intervalo de tempo que se observa: a) a constituição do pensamento do Planejamento Urbano e Regional no País, com considerável

interação multidisciplinar; b) a inauguração do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR), no Centro de Ciências Econômicas e Jurídicas da UFRJ; c) a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (ANPUR), em 1983; e d) o período de implantação dos programas de doutorado iniciado na década de 90 na subárea PUR no Brasil, fruto do desenvolvimento dos programas de mestrados e da mobilidade dos doutores formados em razão dos concursos públicos realizados nas diversas regiões do País.

Diante desse histórico, como indica o Gráfico 2, a seguir, até o ano de 1998 havia apenas dois programas de mestrado, um programa de doutorado e dois programas de mestrado/doutorado na subárea PUR no Brasil.

Gráfico 2 - Evolução de programas de pós-graduação em Planejamento Regional e Urbano (1998-2017)



Fonte: GEOCAPES (2021).

Os dados no gráfico, obtidos pelo Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES), indicam que o crescimento da referida subárea se deu de forma gradativa e apenas a partir de 2006, quando se nota sua expansão em números e na presença em demais regiões do País. Assim, entre 2006 e 2017 evidencia-se o considerável crescimento dos programas na área: ao final de 2017, contava com 19 programas de mestrado, dois programas de doutorado, 13 programas de mestrado/doutorado e oito programas de mestrado profissional.

Segundo Porto e Theis (2016), ao analisar o perfil de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da subárea PUR reconhecidos pela Capes entre 1970 e 2015, pode-se afirmar que, passados 45 anos da criação da referida subárea, há uma atuação consistente no que tange às análises multidisciplinares. Cada vez mais, as diferentes áreas da ciência, como a Geografia, Economia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciências Sociais, Ciências Políticas, Demografia, Direito, dentre outras, têm buscado abarcar objetos de estudo relacionados ao PUR. Além disso, os autores destacam que ao longo do tempo ocorreu a descentralização regional de cursos de pós-graduação *strictu sensu* (mestrados e doutorados) para a formação de estudiosos nos temas relacionados ao desenvolvimento regional e urbano – em questões ligadas às alterações espaciais e políticas públicas e em aspectos ligados às dinâmicas socioterritoriais (PORTO; THEIS, 2016).

No Quadro 8, a seguir, é possível observar a distribuição dos programas nas diversas regiões brasileiras bem como seu conceito pela CAPES no ano de 2017.

Quadro 8 - Cursos de pós-graduação da subárea PUR (2013-2016): Avaliação Quadrienal da Capes 2017

	UF	SIGLA	STATUS	NOME DO PROGRAMA	GRAU	CONC.
C-OESTE	GO	PUC-GOIÁS	Particular	Desenvolvimento e Planejamento Territorial	Mestrado	3
	GO	UNIALFA	Particular	Desenvolvimento Regional	Mestrado Profissional	3
	MS	UEMS	Estadual	Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos	Mestrado	3
NORDESTE	BA	UCSAL	Particular	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social	Mestrado/Doutorado	3
	BA	UCSAL	Particular	Planejamento Ambiental	Mestrado Profissional	3
	BA	UNIFACS	Particular	Desenvolvimento Regional e Urbano	Mestrado/Doutorado	4
	MA	UEMA	Estadual	Desenvolvimento Socioespacial e Regional	Mestrado	3
	PB	UEPB	Estadual	Desenvolvimento Regional	Mestrado	3
	PE	UFPE	Federal	Desenvolvimento Urbano	Mestrado/Doutorado	5
	RN	UFRN	Federal	Estudos Urbanos e Regionais	Mestrado	4
	RN	UERN	Estadual	Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido	Mestrado	3
NORTE	AP	UNIFAP	Federal	Desenvolvimento Regional	Mestrado	3
	PA	UNAMA	Particular	Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano	Mestrado	4
	TO	UFT	Federal	Demandas Populares e Dinâmicas Regionais	Mestrado	3
	TO	UFT	Federal	Desenvolvimento Regional	Mestrado/Doutorado	4
	TO	UFT	Federal	Gestão de Políticas Públicas	Mestrado Profissional	4
SUDESTE	MG	UFMG	Federal	Sociedade, Ambiente e Território	Mestrado	3
	MG	FESP	Particular	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Mestrado Profissional	3
	RJ	UCAM	Particular	Planejamento Regional e Gestão Da Cidade	Mestrado Profissional	4
	RJ	UFF	Federal	Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas	Mestrado	3
	RJ	UCAM	Particular	Planejamento Regional e Gestão da Cidade	Doutorado	4
	RJ	UFRJ	Federal	Planejamento Urbano e Regional	Mestrado/Doutorado	6
	RJ	UFRRJ	Federal	Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas	Mestrado	3

	SP	UFABC	Federal	Planejamento e Gestão do Território	Mestrado/Doutorado	4
	SP	UNIVAP	Particular	Planejamento Urbano e Regional	Mestrado/Doutorado	3
	SP	UNINOVE	Particular	Cidades Inteligentes e Sustentáveis	Mestrado	3
	SP	UNITAU	Municipal	Planejamento e Desenvolvimento Regional	Mestrado	4
SUL	PR	PUC/PR	Particular	Gestão Urbana	Mestrado/Doutorado	5
	PR	UFPR	Federal	Planejamento Urbano	Mestrado	3
	PR	UTFPR	Federal	Planejamento e Governança Pública	Mestrado Profissional	4
	PR	UNILA	Federal	Políticas Públicas e Desenvolvimento	Mestrado	3
	PR	UTFPR	Federal	Desenvolvimento Regional	Mestrado	4
	PR	UNIOESTE	Estadual	Desenvolvimento Regional e Agronegócio	Mestrado/Doutorado	5
	RS	UNIJUÍ	Particular	Desenvolvimento Regional	Mestrado/Doutorado	4
	RS	UFRGS	Federal	Planejamento Urbano e Regional	Mestrado/Doutorado	6
	RS	UNISC	Particular	Desenvolvimento Regional	Mestrado/Doutorado	5
	RS	FACCAT-RS	Particular	Desenvolvimento Regional	Mestrado	3
	SC	FURB	Municipal	Desenvolvimento Regional	Mestrado/Doutorado	5
	SC	UNC	Municipal	Desenvolvimento Regional	Mestrado	4
	SC	UNOCHAPECÓ	Particular	Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais	Mestrado Profissional	4
	SC	UDESC	Estadual	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental	Mestrado Profissional	4
	SC	UDESC	Estadual	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental	Doutorado	4

Fonte: GEOCAPES (2021).

Ainda para a compreensão do referido campo, é imprescindível o estudo dos indivíduos que compõem a subárea. No Quadro 9, a seguir, abaixo é possível observar a distribuição dos docentes (colaboradores, permanentes e visitantes) por IES e por programa no ano de 2017.

Quadro 9 - Distribuição de docentes nos cursos de pós-graduação da subárea de Avaliação e Conhecimento em Planejamento Urbano e Regional (2017)

	UF	IES	Nome programa	Amostra	Colab.	Perm.	Vis.	Total
C-OESTE	GO	PUC-GOÍÁS	Desenvolvimento e Planejamento Territorial	Doutores	3	8	0	11
	GO	UNIALFA	Desenvolvimento Regional	Doutores	5	12	0	17
	MS	UEMS	Desenvolvimento Regional e de Sistemas Produtivos	Doutores	2	12	0	14
NORDESTE	BA	UCSAL	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social	Doutores	3	11	1	15
	BA	UCSAL	Planejamento Ambiental	Doutores	2	7	5	14
	BA	UNIFACS	Desenvolvimento Regional e Urbano	Doutores	2	12	0	14
	MA	UEMA	Desenvolvimento Socioespacial e Regional	Doutores	3	13	0	16
	PB	UEPB	Desenvolvimento Regional	Doutores	7	9	0	16
	PE	UFPE	Desenvolvimento Urbano	Doutores	4	23	0	27
	PE	UFPE	Desenvolvimento Urbano	Não Doutores	0	1	0	1
	RN	UFRN	Estudos Urbanos e Regionais	Doutores	2	20	0	22
	RN	UERN	Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido	Doutores	2	17	0	19
NORTE	AP	UNIFAP	Desenvolvimento Regional	Doutores	5	16	0	21
	AP	UNIFAP	Desenvolvimento Regional	Não Doutores	0	1	0	1

	PA	UNAMA	Desenvolvimento e Meio Ambiente Urbano	Doutores	2	9	0	11
	TO	UFNT	Demandas Populares e Dinâmicas Regionais	Doutores	1	10	0	11
	TO	UFT	Desenvolvimento Regional	Doutores	6	15	0	21
	TO	UFT	Gestão de Políticas Públicas	Doutores	6	13	0	19
SUDESTE	MG	UFMG	Sociedade, Ambiente e Território	Doutores	3	9	0	12
	MG	UNIMONTES	Sociedade, Ambiente e Território	Doutores	2	5	0	7
	MG	FESP	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Doutores	0	9	0	9
	MG	FESP	Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente	Não Doutores	0	1	0	1
	RJ	UCAM	Planejamento Regional e Gestão da Cidade	Doutores	1	9	0	10
	RJ	UFF	Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas	Doutores	6	15	0	21
	RJ	ENCE	População, Território e Estatísticas Públicas	Doutores	5	16	0	21
	RJ	UCAM	Planejamento Regional e Gestão da Cidade	Doutores	1	11	0	12
	RJ	UFRJ	Planejamento Urbano e Regional	Doutores	7	19	0	26
	RJ	UFRRJ	Desenvolvimento Territorial e Políticas Públicas	Doutores	2	14	0	16

	SP	UFABC	Planejamento e Gestão do Território	Doutores	4	17	1	22
	SP	UFABC	Planejamento e Gestão do Território	Não Doutores	0	1	0	1
	SP	UNIVAP	Planejamento Urbano e Regional	Doutores	2	12	1	15
	SP	UNINOVE	Cidades Inteligentes e Sustentáveis	Doutores	3	13	0	16
	SP	UNITAU	Planejamento e Desenvolvimento Regional	Doutores	3	11	0	14
SUL	PR	PUC/PR	Gestão Urbana	Doutores	3	11	2	16
	PR	UFPR	Planejamento Urbano	Doutores	0	10	0	10
	PR	UTFPR	Planejamento e Governança Pública	Doutores	1	14	0	15
	PR	UNILA	Políticas Públicas e Desenvolvimento	Doutores	7	20	2	29
	PR	UTFPR	Desenvolvimento Regional	Doutores	3	18	0	21
	PR	UNIOESTE	Desenvolvimento Regional e Agronegócio	Doutores	4	11	2	17
	RS	UNIJUÍ	Desenvolvimento Regional	Doutores	2	14	1	17
	RS	UFRGS	Planejamento Urbano e Regional	Doutores	6	15	0	21
	RS	UFRGS	Planejamento Urbano e Regional	Não Doutores	0	1	0	1
	RS	UNISC	Desenvolvimento Regional	Doutores	3	13	0	16
	RS	FACCAT-RS	Desenvolvimento Regional	Doutores	1	10	0	11
	SC	FURB	Desenvolvimento Regional	Doutores	1	13	0	14

SC	UNC	Desenvolvimento Regional	Doutores	1	10	0	11
SC	UNOCHAPECÓ	Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais	Doutores	3	13	0	16
SC	UDESC	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental	Doutores	1	13	0	14
SC	UDESC	Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental	Doutores	1	10	0	11

Fonte: GEOCAPES (2021)

Ao analisar o Quadro 10, é possível destacar que, ao todo, no ano de 2017 a subárea PUR contava com 692 docentes (126 docentes colaboradores, 551 docentes permanentes e 15 docentes visitantes). Desse total, apenas cinco docentes foram classificados como não doutores.

Na figura abaixo é possível verificar de forma ilustrativa a distribuição dos programas nos diversos estados brasileiros:

Figura 1 - Distribuição dos programas no Brasil



Fonte: Capes (2019)

3.2 Perfil dos docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional

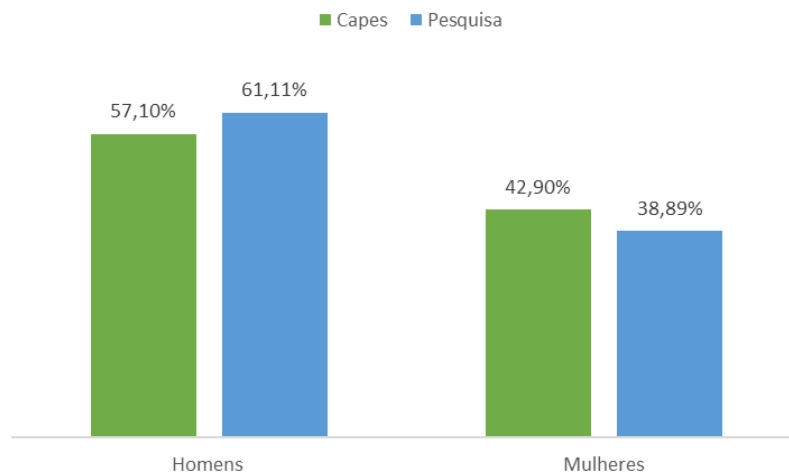
Principiaremos a exposição dos dados de análise deste estudo buscando traçar um perfil detalhado dos sujeitos participantes. Aqui será realizada a descrição das variáveis gênero, faixa etária, estado civil, filhos ou enteados sob sua tutela, religião, nacionalidade, naturalidade e região de atuação, além de titulação, tempo de exercício na docência, tempo de exercício como docente no programa de pós-graduação, tipo da instituição de pós-graduação (se particular ou pública) e utilização do tempo fora da universidade para atividades docentes.

Segundo o levantamento divulgado pela CAPES, até 2019 a subárea de Planejamento Urbano e Regional contava com 557 docentes ativos permanentes (servidores públicos ou CLT) vinculados aos programas (GEOCAPES, 2021). Na pesquisa realizada para o presente estudo obtivemos a participação de 72 docentes vinculados a programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional da subárea de Planejamento Urbano e Regional. Entre as informações apresentadas a seguir constam tanto dados divulgados pela CAPES quanto aqueles obtidos por meio das respostas geradas a partir dos 72 participantes respondentes da pesquisa.

3.2.1 Quanto ao gênero

Os dados obtidos, e dispostos na Gráfico 3 a seguir, indicam que até dezembro de 2016 a subárea estudada contava com mais docentes do sexo masculino (299) do que docentes do sexo feminino (225), sendo que há predomínio de docentes do sexo masculino em todas as regiões, com exceção da região Nordeste. Esse dado evidencia que mesmo dentro da pós-graduação estão as marcas desiguais do processo de inserção das mulheres junto ao mercado de trabalho.

Gráfico 3 - Gênero dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

Em linhas gerais, os estudos que analisam o número e as formas de participação de mulheres na produção científica indicam dados similares nos mais diversos contextos institucionais, retratando paulatino progresso na participação feminina na educação superior e em praticamente todas as disciplinas – com exceção das engenharias (SALGADO; SACRISTÁN, 2013). Em paralelo, pode-se mencionar a feminização de determinadas áreas do conhecimento, principalmente as vinculadas às ciências sociais e humanidades, bem como as carreiras relacionadas ao cuidado e à assistência – o que não ocorre na ocupação dos cargos de chefia ou gestão (COSTA, 2020).

É mister destacar que o cenário aqui mencionado é o reflexo de um contexto no qual as mulheres desempenham uma série de atividades domésticas necessárias ao funcionamento da sociedade que, ainda nos dias atuais, não são propriamente reconhecidas como trabalho (CALIL, 2007; FREITAS, 2001; HELOANI, 2004; LEYMANN, 1990). Para Abramo (2010), a ideologia dominante ainda faz crer que a divisão de papéis é naturalmente determinada pela diferenciação biológica e racial e mantém uma “relação natural” e banal entre ocupação/trabalho, raça e gênero. É na esfera do trabalho que as discriminações e as desigualdades se evidenciam.

De acordo com Costa (2020), no âmbito acadêmico a sobrecarga de trabalho – (in)visível – acumulada pelas mulheres se evidencia também na diferença da produção científica entre os gêneros. É comum que cientistas negligenciem a desigualdade de gênero no processo de produção científica.

Ressalte-se, ainda, que há alguns recentes estudos que indicam o agravamento desse cenário nas universidades diante da pandemia do COVID-19: o isolamento social, o fechamento

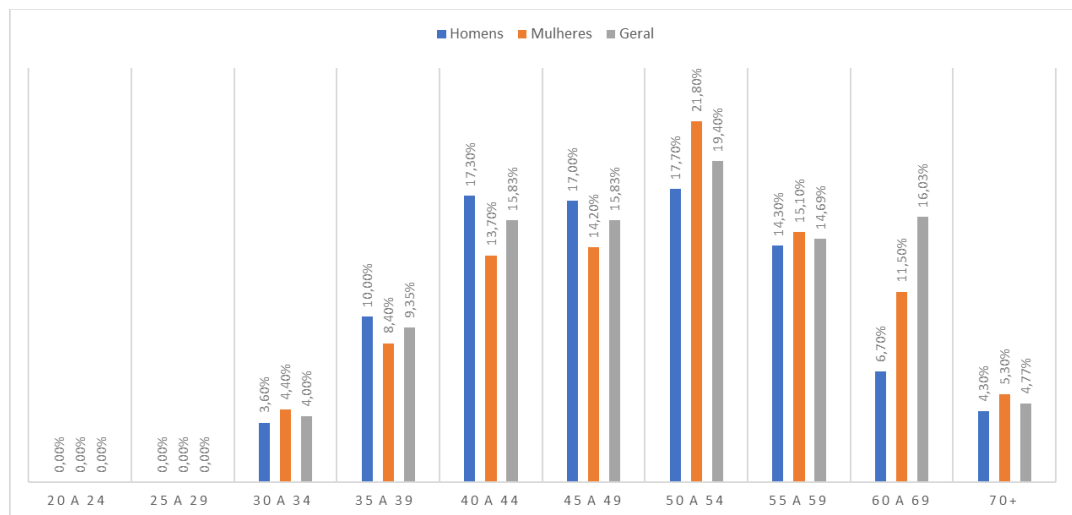
de escolas e o *home office* nos faz vivenciar a exacerbação de problemas enraizados na sociedade (VIEIRA et al., 2020).

Fazendo uma comparação entre os dados da Capes e os resultados obtidos no questionário instrumento desta pesquisa, observa-se a participação de 38,89% de respondentes do sexo feminino, embora estas façam parte de um universo onde representam apenas 42,90% do quadro, e uma participação de 61,11% de respondentes do sexo masculino, de um universo em que representam 57,10%. Percebe-se, portanto, uma participação consideravelmente ativa das docentes no tocante à pesquisa.

3.2.2 Em relação à faixa etária

Sobre a idade dos docentes analisados, observa-se nos dados disponibilizados pela CAPES que, de modo geral, há distribuição dos docentes a partir de 30 anos nas variadas faixas etárias (Gráfico 4). Entre homens e mulheres, observa-se maior concentração na faixa etária entre 50 a 54 anos. Vale destacar que a distribuição dos homens por idade tende ocorrer de forma mais uniforme.

Gráfico 4 - Faixa etária dos docentes: dados divulgados pela CAPES

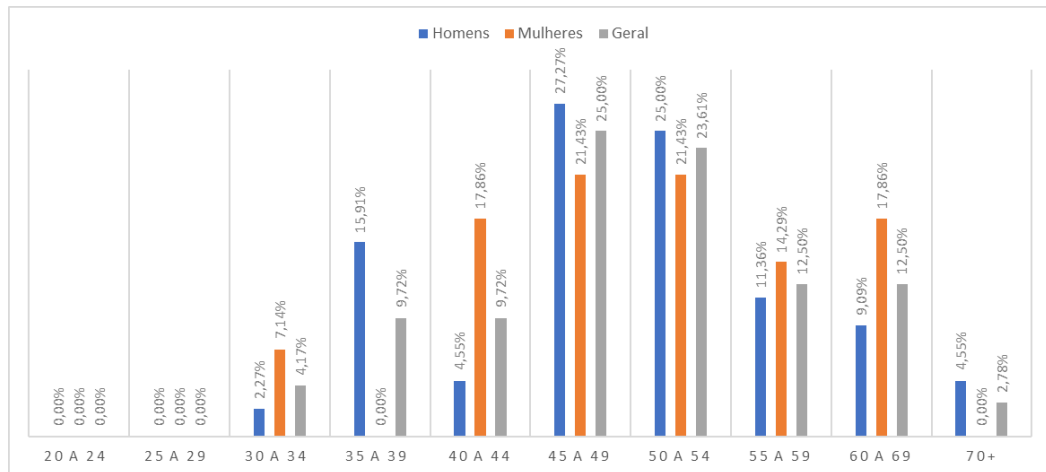


Fonte: Elaboração própria; Capes (2021).

Observando o Gráfico 5, a seguir, é possível constatar nos resultados obtidos por meio do questionário que entre os respondentes homens, 27,2% têm entre 45 e 49 anos; 25% entre 50 e 54 anos; 15,9% entre 35 e 39 anos; 11,3% de 55 a 59 anos; 9% entre 60 e 69 anos; 4,5% entre 40 e 44 anos; igualmente 4,5% com 70 anos ou mais; e 2,2% estão entre 30 e 34

anos. Entre as respondentes mulheres, 21,4% têm entre 45 e 49 anos; 21,4% entre 50 e 54 anos; 17,8% entre 60 e 69 anos; 17,8% entre 40 e 44 anos; 14,3% de 55 a 59 anos; 7,1% estão entre 30 e 34 anos.

Gráfico 5 - Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

A faixa etária, em geral, expressa as diferenças relacionadas a cada etapa do ciclo da vida humana, com destaque para o ciclo reprodutivo e período de cuidados com os filhos nos primeiros anos de vida. Os dados revelam que os homens tendem a ingressar na docência na pós-graduação antes das mulheres, pois observa-se um percentual expressivo, de 15,9%, entre 35 e 39 anos, enquanto as mulheres aparecem com maior expressividade na faixa etária entre 40 e 44 anos: 17,8%.

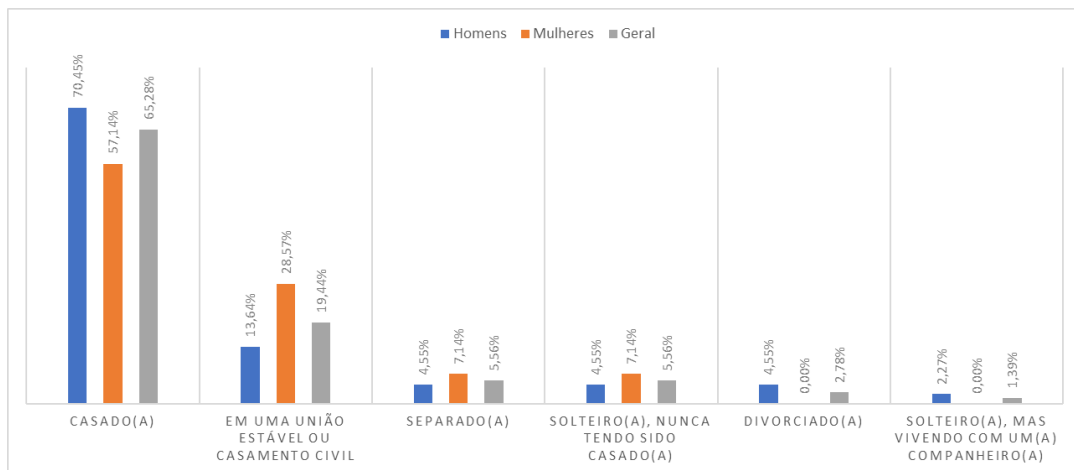
Ao analisar a faixa etária dos docentes, deparamo-nos com algumas colocações que valem ser mencionadas, ainda que este trabalho não objetive aprofundar tais reflexões. As mudanças no mercado de trabalho e no sistema de aposentadoria trazidas pelo governo Jair Bolsonaro, bem como o posicionamento do governo em relação às universidades, refletiram na busca pela aposentadoria por parte dos trabalhadores com idade, período de trabalho, contribuição e médias que possibilitaram a aquisição de tal benefício. A busca pela garantia da aposentadoria pode ter impactos também no perfil dos docentes efetivos dos programas de pós-graduação (CARNEIRO, 2019).

Se anteriormente as instituições se preocupavam com o envelhecimento de seu quadro de docentes, atualmente no Brasil existe também a preocupação relativa à perda de profissionais altamente capacitados, além da falta da reposição dos profissionais aposentados.

3.2.3 Quanto ao estado civil

A respeito do estado civil, os resultados obtidos por meio do questionário indicam (Gráfico 6) que entre os respondentes homens, 70,45% são casados; 13,64% encontram-se em união estável; 4,55% separados; 4,55% solteiros, nunca tendo sido casados; 4,55% divorciados; 2,27% solteiros, mas vivendo com companheiro(a). Entre as respondentes mulheres, 57,14% são casadas; 28,57% encontram-se em união estável; 7,14% separadas; 7,14% solteiras, nunca tendo sido casadas.

Gráfico 6 - Estado civil dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Em ambos os grupos, há predomínio de pessoas casadas, já que a maioria dos respondentes afirmam viver com um(a) companheiro(a). Cabe lembrar que a relação entre trabalho e estado civil tem sido tema de destaque entre os estudos de gênero, indicando que se por um lado o acesso das mulheres ao trabalho impactou no âmbito doméstico, por outro lado o *status* de casada pode indicar a existência de uma dupla jornada para as docentes; já para os homens, na maioria das vezes o casamento está relacionado a um maior suporte em relação às tarefas e aos cuidados (ZIBETTI; PEREIRA, 2010; SALGADO; SACRISTÁN, 2013; REIS; CUNHA, 2021).

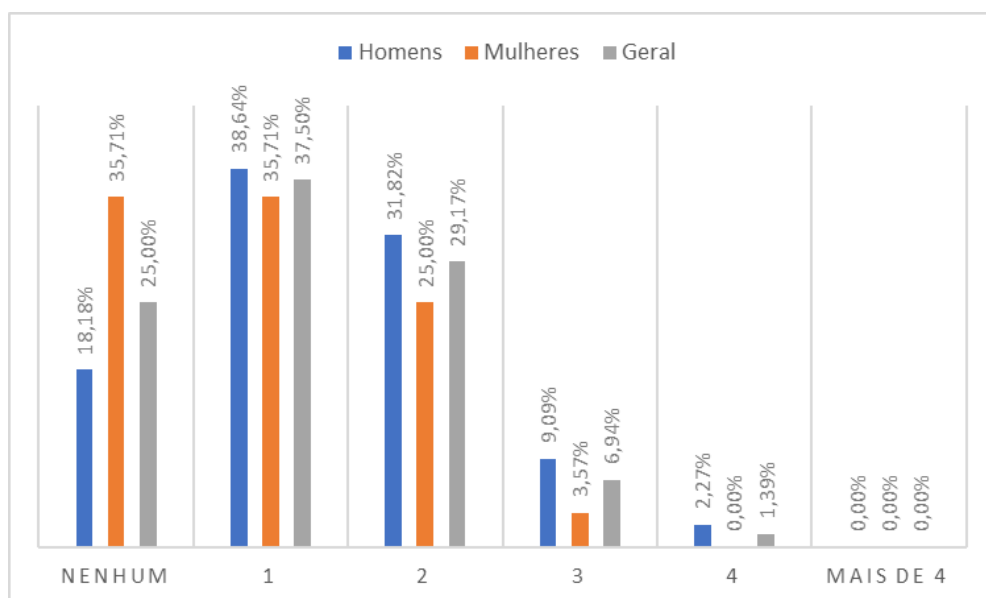
3.2.4 Dados relativos a filhos ou enteados sob sua tutela

Em relação aos docentes que possuem filhos ou enteados sob sua tutela, é possível verificar nos resultados obtidos que, entre os respondentes homens, 18,18% não possuem filhos

ou enteados sob sua tutela, enquanto 38,64% possuem 1, 31,82% possuem 2, 9,09% possuem 3 e 2,27% possuem 4 filhos ou enteados sob sua tutela.

Já em relação às mulheres, 35,71% não possuem filhos ou enteados sob sua tutela, 35,71% possuem 1, 25% possuem 2; 3,57% possuem 3 e 0% possuem 4 filhos ou enteados sob sua tutela. É possível constatar, portanto, que a maior parte dos participantes que compõem a presente pesquisa possuem filhos ou enteados sob sua tutela, embora se evidencie uma diferença considerável, de 17,53 pontos percentuais, entre homens (81,82%) e mulheres (64,29%).

Gráfico 7 - Filhos ou enteados sob tutela dos docentes respondentes



Fonte: elaboração própria.

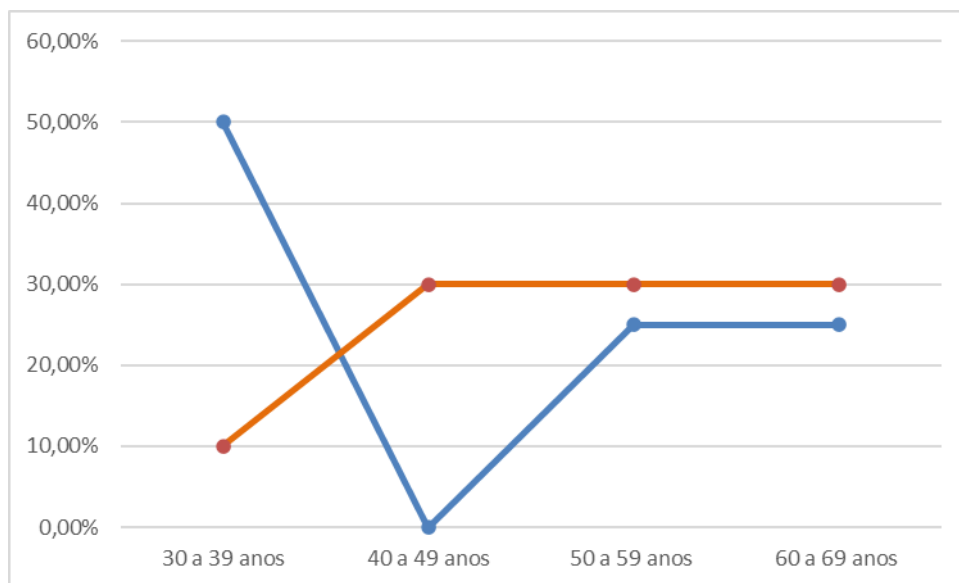
Alguns estudos apontam uma forte relação positiva entre a Qualidade de Vida e bem-estar do sujeito e a paternidade ou maternidade, no entanto sabe-se que conviver com filhos ou enteados configura-se de maneira distinta para homens e mulheres. De maneira geral, número de filhos ou enteados também indica o aumento de tarefas e responsabilidades, que podem influenciar no âmbito laboral.

Ao analisar o número de filhos, destaca-se maior percentual de docentes homens (38,64%) e mulheres (35,71%) com apenas um filho ou enteado sob sua tutela. Ainda com base no Gráfico 7, conclui-se que um maior número de mulheres corresponde àquelas com nenhum ou um filho ou enteado sob sua tutela (71,42%), enquanto em relação aos homens, a maioria se concentra na faixa de um a dois filhos ou enteados sob sua tutela (70,46%). Esse dado é

interessante e pode indicar uma maior dificuldade das mulheres em conciliar famílias mais numerosas e trabalho.

Desagregando os dados dos docentes que não possuem filhos ou enteados sob sua tutela por idade, no gráfico a seguir pode-se verificar, como era de se esperar, que as mulheres iniciam seu ciclo reprodutivo mais cedo, enquanto os homens postergam a paternidade, tendo seus filhos no momento em que avançaram mais na carreira acadêmica, alcançando maior estabilidade e reconhecimento.

Gráfico 8 - Porcentagem de docentes sem filhos ou enteados por idade.



Fonte: elaboração própria.

3.2.5 Quanto à religião

Conflitos entre ciência e religião figuram desde o surgimento da própria ciência, então, ao tratar do tema religião no âmbito dos professores de Ensino Superior, especialmente na pós-graduação, faz-se necessário pontuar que a dualidade cartesiana no movimento de cisão entre corpo e mente impulsionou o avanço da ciência em um tempo em que o pensamento religioso e seu poder político dificultava esse processo.

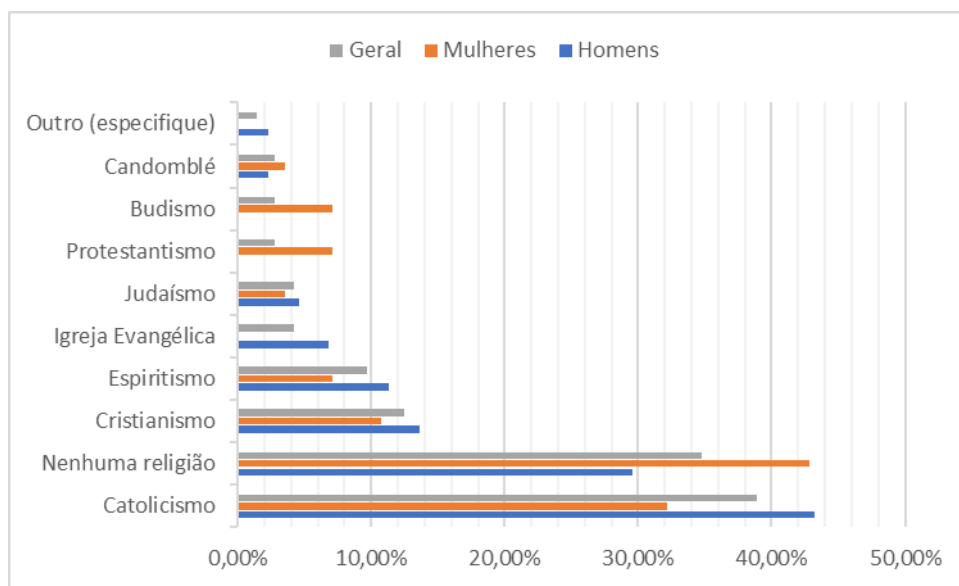
Apesar disso, ressalte-se que estudos que relacionam os efeitos das práticas religiosas na saúde dos indivíduos são desenvolvidos já há muitos anos e em diversos casos indicam uma correlação positiva entre a saúde e o bem-estar espiritual. Vale ressaltar que a OMS incluiu “religiosidade, espiritualidade e crenças espirituais” no instrumento genérico de Qualidade de Vida WHOQOL-100 (World Health Organization Quality of Life instrument –

100 itens), reconhecendo a necessidade de se compreender como a espiritualidade pode influenciar no processo de Qualidade de Vida dos indivíduos.

Em um estudo sobre a representação social da religião em docentes pesquisadores universitários, por exemplo, constatou-se que para os entrevistados a religião, diferentemente da ciência, é uma opção de foro íntimo, respeitável, não possuindo a linguagem comum racional da ciência, considerada necessária para estabelecer, com suficiente amplitude, as delimitações éticas, influenciando o emocional e fazendo parte global da vida, inclusive da experiência social (PAIVA, 1999).

Assim, na presente pesquisa as questões relacionadas à influência da religiosidade na saúde das pessoas apresentam-se como variável relevante, que deve ser mais amplamente investigada em estudos posteriores.

Gráfico 9 - Religião dos docentes pesquisados



Fonte: elaboração própria.

Os resultados obtidos, e dispostos no Gráfico 9, demonstram que 60,70% das mulheres e 70,45% dos homens possuem alguma religião; em contrapartida, 39,30% das mulheres e 29,55% dos homens não possuem religião.

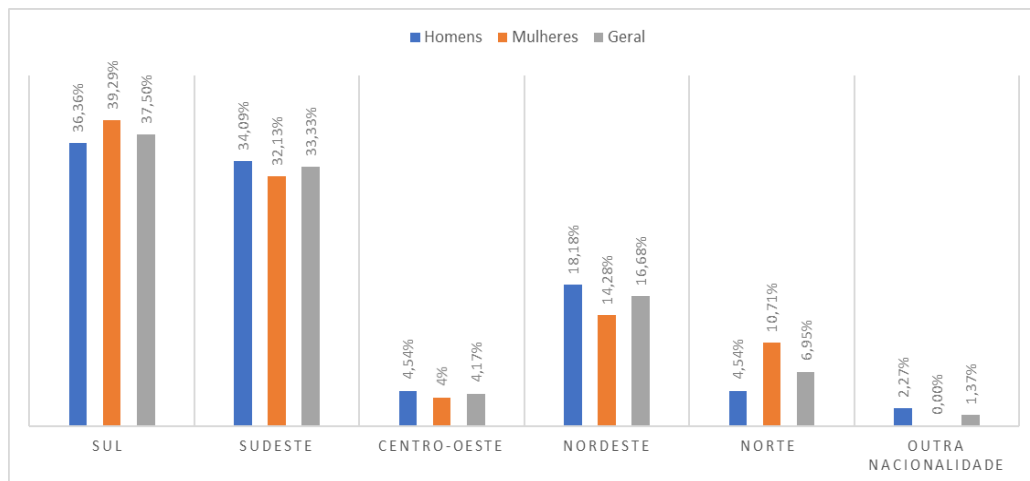
3.2.6 Nacionalidade, naturalidade e região de atuação

Um fator de extrema relevância para a análise que se segue é a nacionalidade dos docentes estudados, já que a nacionalidade do indivíduo nos diz sobre a cultura e as relações

do sujeito. Através dos dados fornecidos pela CAPES, constatou-se que até o ano de 2017, nos programas da subárea PUR, apenas 12 docentes possuíam nacionalidade estrangeira. Na presente pesquisa, apenas um participante possui nacionalidade estrangeira.

Analisando o Gráfico 10, a seguir, verifica-se que a maior parte do quadro de docentes participantes da pesquisa são provenientes da região Sul, 37,50%; 33,33% são provenientes da região Sudeste; 16,68% são provenientes da região Nordeste; 4,17% provêm da região Centro-Oeste; 6,09% da região Norte; e 1,37% dos docentes são estrangeiros. Ao desagregar os dados por gênero, observa-se o mesmo padrão.

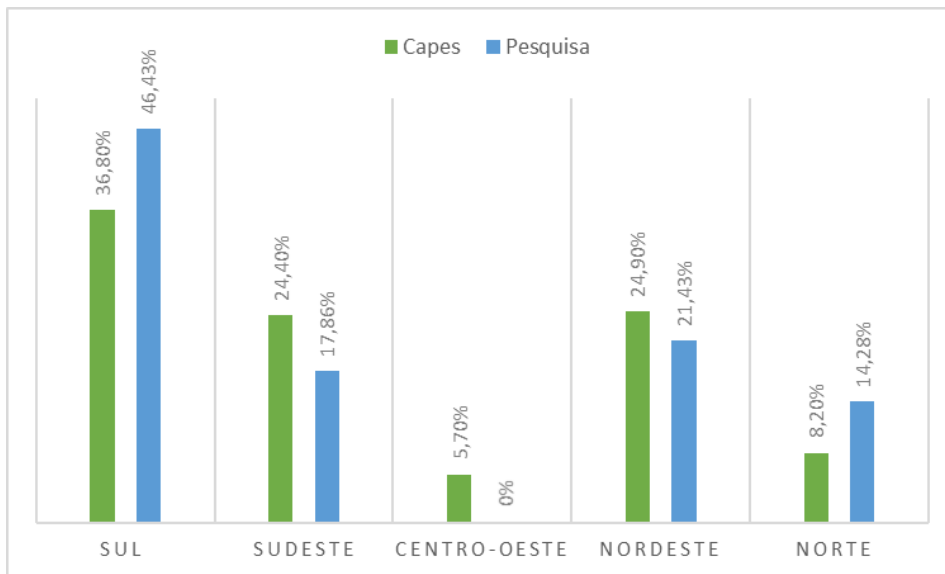
Gráfico 10 - Naturalidade dos docentes participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

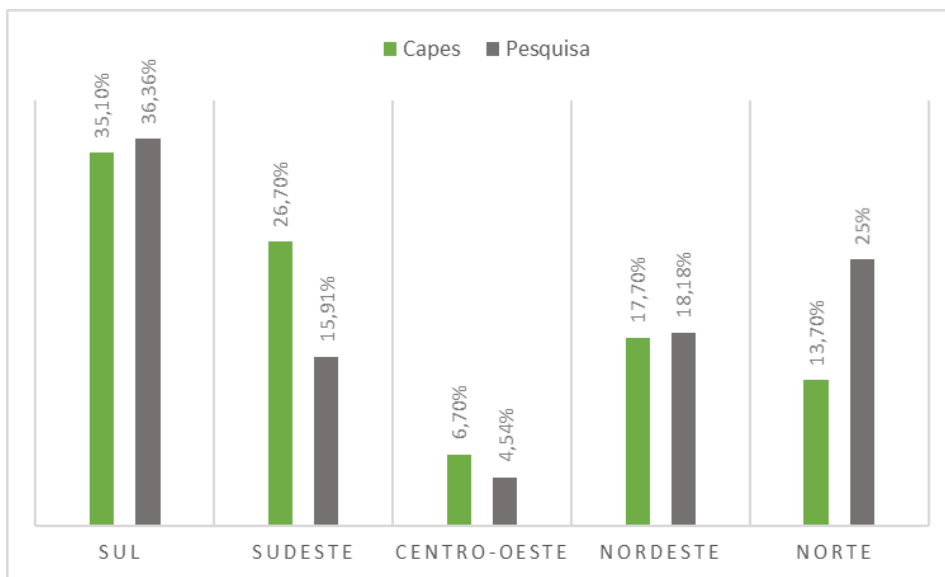
Assim como a distribuição dos programas pelas regiões, a maior concentração de docentes se dá na seguinte ordem decrescente nas regiões: Sul, Sudeste, Nordeste, Norte e Centro-Oeste. Evidencia-se a concentração de programas da área de PUR na região Sul, contando com 13 instituições atuantes, que ofertam: seis programas de mestrado/doutorado; três mestrados profissionais e quatro mestrados acadêmicos. Além disto, destaca-se a inexistência de cursos de doutorado na área de PUR na região Centro-Oeste.

Gráfico 11 - Região de atuação dos docentes do gênero feminino: dados da CAPES x participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

Gráfico 12 - Região de atuação dos docentes do gênero masculino: dados da CAPES x participantes da pesquisa



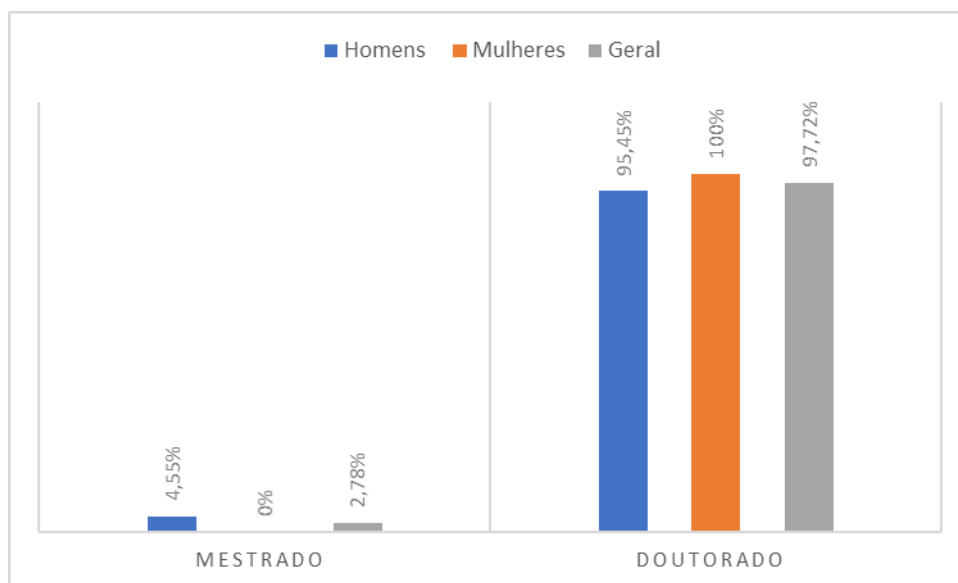
Fonte: elaboração própria.

Quando se realiza a filtragem dos dados por gênero (gráficos 11 e 12), observa-se uma discreta alteração. Acredita-se que tanto o perfil de naturalidade como o de atuação dos docentes nos programas da subárea PUR estão fortemente relacionados à própria história da criação e da implementação dos cursos de pós-graduação no território brasileiro.

3.2.7 Quanto à titulação

A titulação é um ponto muito relevante quando se trata de docentes universitários. De maneira já esperada, considerando as diretrizes de avaliação da CAPES, mais de 99% dos docentes efetivos que atuam na pós-graduação possuem ao título de Doutor(a). Nos resultados obtidos por meio do questionário, observa-se que tanto entre docentes homens quanto entre as mulheres há prevalência inquestionável de doutores: entre os respondentes homens, 95,45% têm doutorado e apenas 4,55% mestrado; entre as respondentes mulheres, 100% possuem o doutorado. Cabe destacar, ainda, que uma significativa parcela dos respondentes já realizaram o estágio de pós-doutorado: entre os respondentes homens, 50% possui o pós-doutorado, e entre as respondentes mulheres, esse número se eleva para 75%.

Gráfico 13 - Titulação dos participantes da pesquisa



Fonte: elaboração própria.

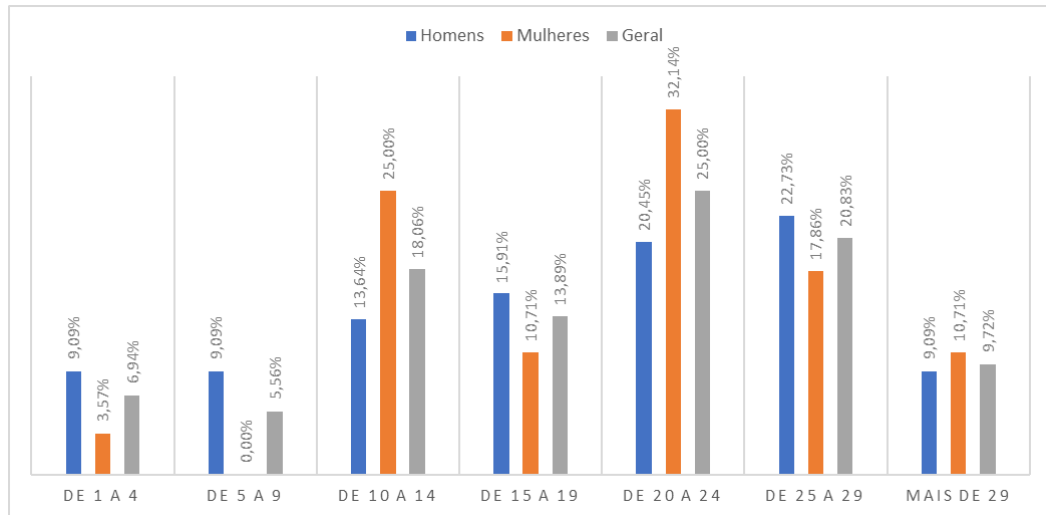
No ambiente da pós-graduação, onde as redes e parcerias nacionais e internacionais são de grande importância, o pós-doutorado é um dado que nos fornece a indicação de comportamentos relativos aos processos de intercâmbio e de internacionalização.

3.2.8 Exercício como docente no Ensino Superior

Ao analisar o tempo, entre os participantes, de exercício como docente no Ensino Superior, observa-se que a maioria dos docentes dos programas avaliados possui mais de 10

anos de atividade. Deve-se destacar que a maioria dos respondentes concentram entre 20 e 24 anos de exercício profissional na área.

Gráfico 14 - Exercício como docente no Ensino Superior



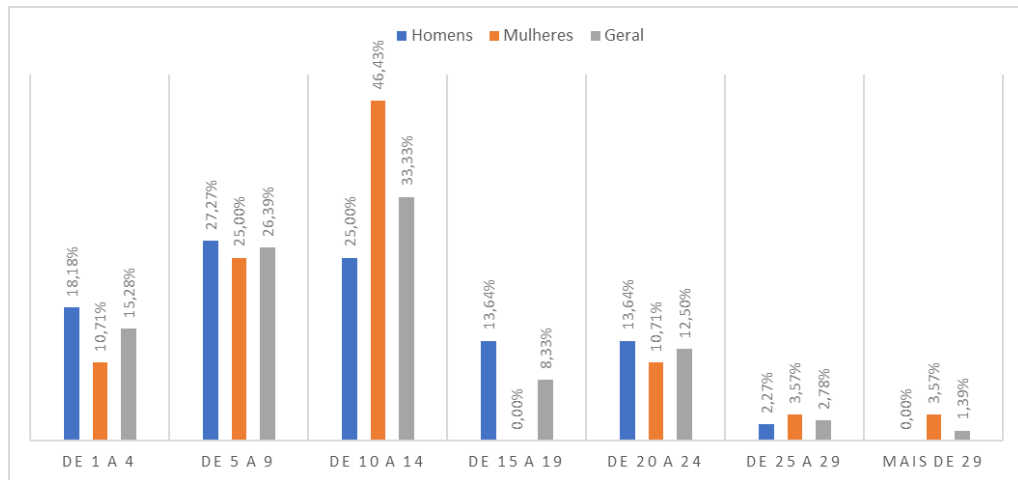
Fonte: elaboração própria.

Esse dado se faz relevante por indicar a familiaridade desses profissionais com o meio acadêmico, com as regras e o funcionamento institucional, o que tende a denotar maturidade e uma gama maior de mecanismos internos para atuar no ambiente em que se encontram.

3.2.9 Exercício como docente na pós-graduação

Sobre o tempo de exercício como docente na pós-graduação, observa-se que a maioria dos respondentes possuem acima de **cinco** anos de atividade. Destaca-se que entre os respondentes homens a maioria possui de **cinco a nove** anos de atuação, e entre as respondentes mulheres a maioria possui de 10 a 14 anos de atuação. Esse dado nos leva a inferir que, para acessar a posição de docente na pós-graduação, é necessária uma trajetória considerável de exercício como docente no Ensino Superior. Tal dado corrobora com a ideia de que os docentes que atuam na pós-graduação possuem maior maturidade, tanto pela trajetória acumulada em razão da idade, quanto pelo repertório adquirido ao desenvolverem suas carreiras no ambiente acadêmico, conhecendo e atuando conforme as normas institucionais e sociais que fazem parte desse meio.

Gráfico 15 - Exercício como docente na pós-graduação

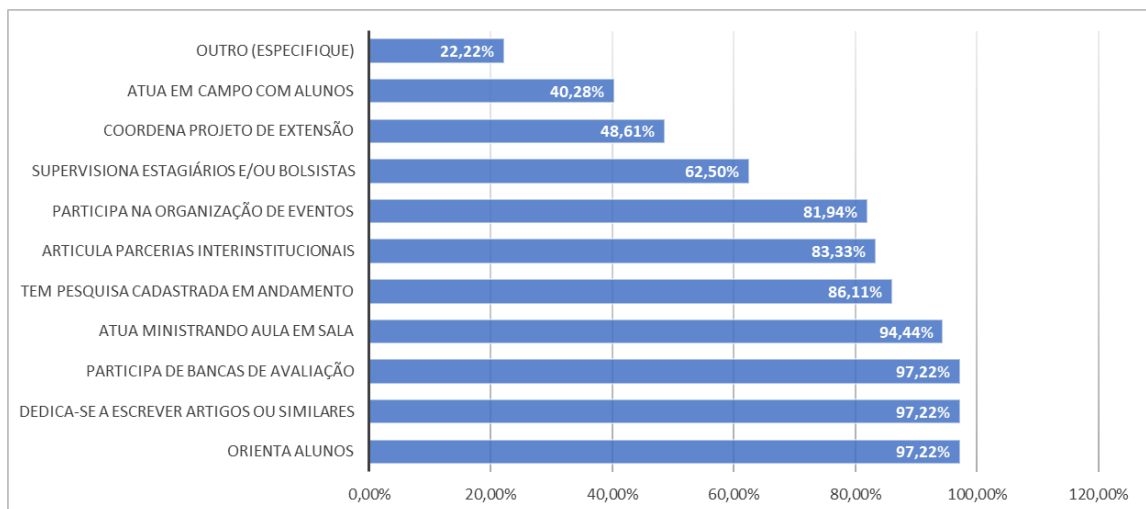


Fonte: elaboração própria.

3.2.10 Atividades do docente na pós-graduação

A partir do instrumento aplicado, buscou-se, ainda, caracterizar alguns dos aspectos referentes ao trabalho docente na pós-graduação, uma vez que se acredita haver influência desses aspectos sobre as vivências de bem-estar e mal-estar dos docentes. Trata-se de aspectos como: tipo de atividades realizadas, tempo utilizado com atividades referentes ao cargo de docente e utilização do tempo livre para o trabalho. Esses indicadores estão dispostos, a seguir, no Gráfico 16.

Gráfico 16 - Atividades do docente na pós-graduação



Fonte: elaboração própria.

Os dados revelam que, predominantemente, os docentes que atuam nos programas de pós-graduação atuam na organização de eventos, articulando parcerias interinstitucionais, em pesquisas cadastradas, ministrando aula em sala de aula, participando de bancas de avaliação, escrevendo artigos ou similares e orientando alunos. Uma parcela dos respondentes atua também supervisionando estagiários e bolsistas, coordenando projetos de extensão, atuando em campo com alunos. Ao mencionar outras atividades desenvolvidas elencadas no Quadro 10, a seguir, observa-se ainda uma gama de atividades que vão desde edição, avaliação e revisão de artigos em periódicos à atuação em cargos de gestão na instituição.

Quadro 10 - Outras atividades descritas pelos docentes

Outras Atividades
Edita periódico científico.
Avalia artigos de periódicos.
Revisa periódicos.
Participa de eventos e missões de estudo.
Realiza captação de recursos.
Ocupa cargo de gestão na instituição.
Coordena Grupo de Pesquisa.
Representa a linha de pesquisa.
Participa de comissões institucionais de bolsa.
Participa de comissões institucionais de seleção.
Ministra Palestras.
Emite pareceres em Projetos.

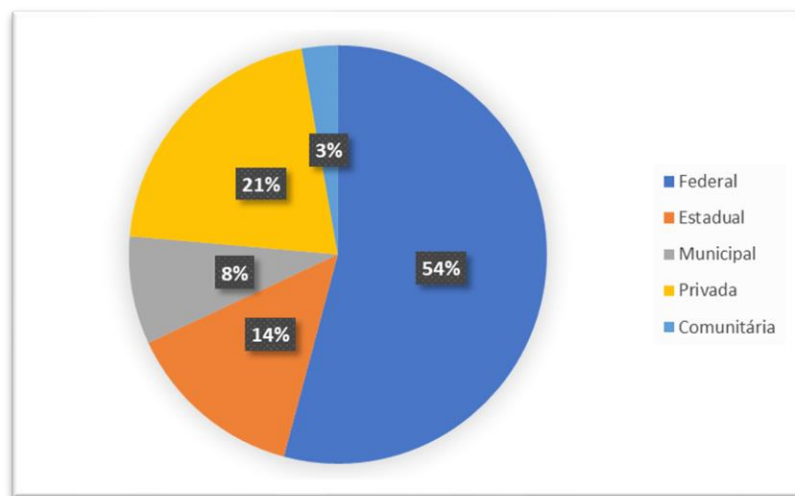
Fonte: elaboração própria.

Esses dados abrem caminho a uma discussão muito necessária quando tratamos da carreira docente no Ensino Superior: a flexibilidade que o mercado vem exigindo dos profissionais torna necessário o acúmulo de múltiplas competências para o exercício profissional. Especificamente no âmbito da pós-graduação, é possível fazer alguns apontamentos sobre a intensificação do ritmo do trabalho e as mudanças introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que buscam aumentar o trabalho docente em quantidade, intensidade e qualidade.

3.2.11 Tipo de instituição da pós-graduação

De um modo geral, em razão de como se deu o desenvolvimento da educação superior no Brasil, a pós-graduação brasileira encontra-se fortemente vinculada às instituições públicas. Assim, embora haja um processo político no sentido de fortalecer a educação superior privada, o resultado da pesquisa indica que no contexto dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional esse cenário ainda se mantém na mesma lógica.

Gráfico 17 - Instituição da pós-graduação



Fonte: elaboração própria.

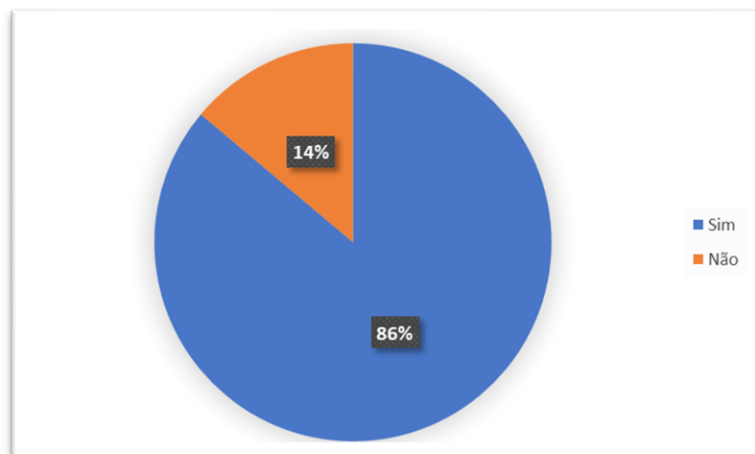
Como se verifica no Gráfico 17, entre os respondentes predominam (71%) os docentes que atuam em programas de pós-graduação de instituições públicas, e uma pequena parcela atua em programas de pós-graduação em instituições privadas.

3.2.12 Tempo utilizado fora da universidade para realizar atividades referentes ao cargo docente

O conjunto de atividades descrito na subseção anterior ocupa toda a jornada de trabalho dos docentes, e por vezes faz com que eles ultrapassem sua carga horária semanal. Hoje o processo de flexibilização e substituição do espaço físico produtivo pelo universo *on-line* tem permitido que o trabalhador permaneça no trabalho mesmo que esteja espacialmente fora dele. Um telefone, *tablet* ou computador conectado à internet é o suficiente para que docentes, por exemplo, mantenham seu elo com a instituição a qualquer momento, onde quer que estejam.

Tal característica do sistema produtivo atual se faz revelar nas respostas indicadas pelos participantes de pesquisa: 86% deles afirmam trabalhar em seu tempo livre.

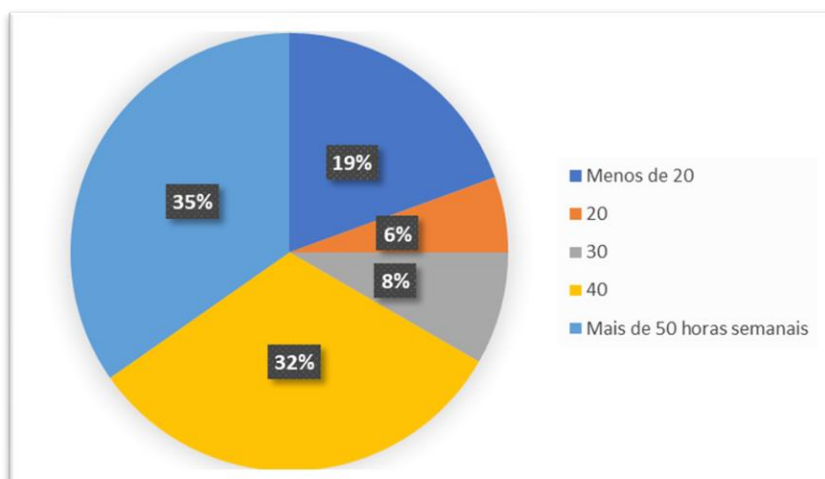
Gráfico 18 - Utiliza o tempo fora da universidade para realizar atividades referentes ao cargo



Fonte: elaboração própria.

Por se tratar de um trabalho essencialmente intelectual, subjetivo e imaterial, a atividade docente pode ser realizada, em grande parte, fora do ambiente institucional e tende a extrapolar repetidamente os limites específicos da jornada regimental contratada, ainda que o produto desse trabalho tenha pouca visibilidade. De acordo com os dados da pesquisa (Gráfico 19), 25% dos professores trabalham, em média, até 20 horas semanais; 8% trabalham 30 horas semanais; 32% 40 horas; e 35% mais de 50 horas semanais.

Gráfico 19 - Horas dedicadas fora da universidade para realizar atividades referentes ao cargo



Fonte: elaboração própria.

Os dados, portanto, indiciam que as condições de trabalho precarizadas que vêm se delineando fortemente no Brasil refletem suas marcas na pós-graduação. É necessário destacar, uma vez mais, que os indicativos atuais são de um agravamento desse cenário diante da pandemia do COVID-19 no Brasil, já que o isolamento social e o *home office* tornaram ainda mais nebulosos os limites entre o âmbito privado e o âmbito do trabalho.

3.3 Fatores de QVT: um olhar sobre a gênese das vivências de bem-estar e mal-estar

Para uma compreensão da dimensão subjetiva do trabalho docente, cabe aqui uma análise sobre as fontes de vivência de bem-estar e mal-estar no âmbito do trabalho. Para tanto, a partir do levantamento do IA_QVT, considerando as categorias expostas no segundo capítulo desta tese (Quadros 6 e 7), foram obtidos alguns dados sobre o que os docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional consideram como fontes de bem-estar em seu dia a dia de trabalho. O resultado pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Fontes de bem-estar no trabalho (IA_QVT)

Categoria	Frequência absoluta	Frequência relativa	Exemplos de verbalização
Condição de trabalho e suporte organizacional	0	0%	
Organização do trabalho	20	30%	[1] Discutir temas relevantes e realizar atividades de pesquisa.
Relações socioprofissionais de trabalho	22	33%	[1] As boas relações com os colegas de curso e com os alunos.
Reconhecimento e crescimento profissional	3	5%	[1] O reconhecimento dos alunos.
Elo entre trabalho e vida social	21	32%	[1] Possibilidade de mudar vidas; proporcionar melhores condições de inserção no mercado de trabalho de nossos alunos.

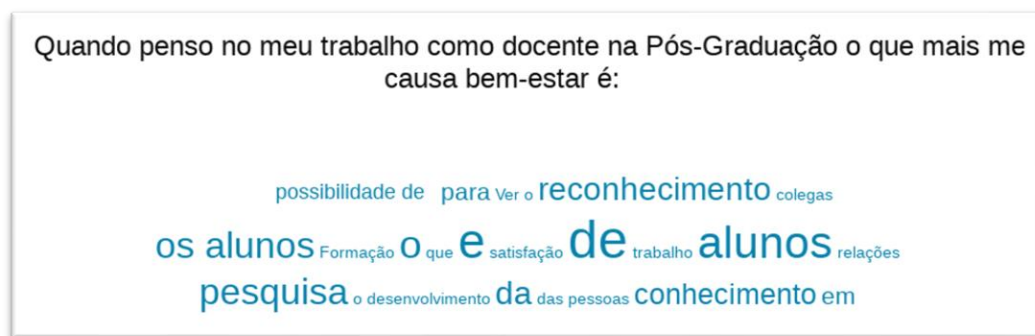
Fonte: elaboração própria.

Como é possível perceber, as fontes de bem-estar para os docentes participantes da pesquisa estão relacionadas de forma equilibrada entre as categorias: “Relações socioprofissionais de trabalho” (33%), “Elo entre trabalho e vida social” (32%) e “Organização do trabalho” (30%). Conforme indica a Tabela 1, esse resultado revela o bem-estar relacionado às boas relações entre pares e alunos, ao sentido do trabalho e ao prazer e identificação com as

atividades realizadas no cotidiano de trabalho. Assim, é possível concluir que o bem-estar no trabalho dos docentes pesquisados relaciona-se com sua identidade enquanto docentes, reafirmada via instituição, e com o ideal da profissão: “atuação no campo da ciência para a produção do conhecimento objetivando a transformação da realidade social”.

A identidade profissional se constitui por meio da revisão permanente do sentido social da profissão. Assim, quando o exercício profissional faz sentido para o sujeito e lhe permite ser, de fato, criativo, tem-se uma fonte de bem-estar relacionada não só ao sentido do trabalho em si, mas à realização de um projeto de vida do sujeito. Quanto à categoria “Relações socioprofissionais de trabalho” como fonte de bem-estar, cabe destacar que as falas dos docentes são, em sua maioria, sobre a relação com seus discentes.

Figura 2 - Nuvem de palavras sobre bem-estar no trabalho a partir dos dados gerados



Fonte: elaboração própria.

Aos nos atentarmos para os dados referentes às fontes de mal-estar no trabalho, os dados informados pelos sujeitos participantes da pesquisa constam na Tabela 2, a seguir, que traz indicativos da realidade de precarização objetiva do trabalho no âmbito da educação no Brasil.

Tabela 2 - Fontes de mal-estar no trabalho (IA_QVT)

Categoria	Frequência absoluta	Frequência relativa	Exemplos de verbalização
Condição de trabalho e suporte organizacional	19	28%	[1] Infraestrutura inadequada para alunos e professores. [2] Falta de infraestrutura na pesquisa. [3] Insegurança em relação a financiamentos de pesquisas e pós-doutorado, bem como apoio formal à internacionalização.

Organização do trabalho	30	44%	[1] Necessidade cada vez maior de produção científica. [2] Sobrecarga com atividades burocráticas e aulas na graduação.
Relações socioprofissionais de trabalho	9	13%	[1] A competição entre os colegas e a parcialidade no gerenciamento de recursos.
Reconhecimento e crescimento profissional	10	15%	[1] A pouca valorização desse trabalho da pós-graduação.
Elo entre trabalho e vida social	0	0%	

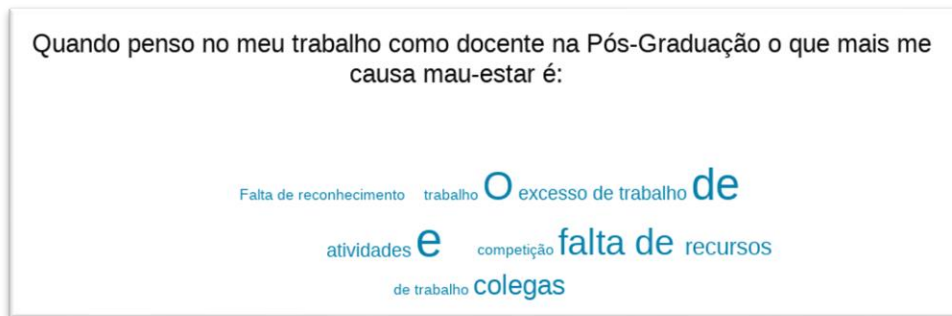
Fonte: elaboração própria.

Os resultados obtidos indicam que na pós-graduação a “Organização do Trabalho” (44%), apontada pelos docentes como fonte de bem-estar no trabalho na Tabela 1, aparece também como fonte de mal-estar na Tabela 2. Com destaque para a cobrança por produtividade e a necessidade de desempenhar múltiplas funções (ensino, pesquisa e extensão), esse fator constitui a principal fonte de mal-estar no trabalho para os docentes.

Outro fator que ganha destaque como fonte de mal-estar é a “Condição de trabalho e suporte organizacional” (28%), marcada por carências de recursos básicos relativos a equipamentos arquitetônicos, ambiente físico e instrumental de trabalho para a execução das atividades de pós-graduação. Em seguida chama a atenção a categoria “Reconhecimento e Crescimento Profissional” (15%), em que o mal-estar tende a estar fortemente ligado à baixa valorização do trabalho docente e, de modo geral, da pesquisa científica no Brasil – cenário notadamente agravado nos últimos anos em razão dos posicionamentos públicos do governo no que se refere à Universidade e ao seu papel ante a sociedade.

A análise dos dados pesquisados indica, ainda, que as “Relações socioprofissionais de trabalho” entre os docentes sofrem prejuízos também em razão de carências na “Condição de trabalho e suporte organizacional”, pois o gerenciamento de recursos incorre em parcialidade na distribuição, gerando diferenças de condições de trabalho entre os profissionais, as quais acirram a competitividade entre os pares. Assim, muitas vezes a conquista de um direito por um docente gera a ideia de “privilégio” perante os demais.

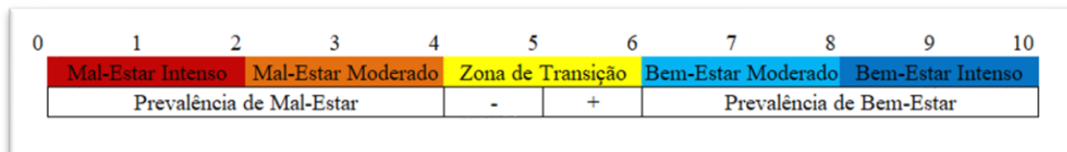
Figura 3 - Nuvem de palavras sobre mal-estar no trabalho a partir dos dados gerados



Fonte: elaboração própria.

Para a análise das médias de índices de Qualidade de Vida no Trabalho obtidas na pesquisa, a escala apresentada a seguir, na Figura 4, estabelece parâmetros de avaliação que vão de “mal-estar intenso” a “bem-estar intenso”:

Figura 4 - Escala para avaliação de mal-estar e bem-estar no trabalho



Fonte: elaboração própria.

Com base nessa escala (Figura 4), as mesmas categorias anteriormente analisadas são agora avaliadas quanto às médias, conforme Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Médias por categorias (IA_QVT)

Categoria	Média	Resultado	Exemplos de Verbalização
Condição de trabalho e suporte organizacional	7,0	Bem-estar moderado	
Organização do trabalho	7,5	Bem-estar moderado	[1] Liberdade de pesquisar. [2] Discutir temas relevantes e realizar atividades de pesquisa. [3] Leitura e construção de textos e aulas.
Reconhecimento e crescimento profissional	7,8	Bem-estar moderado	[1] O reconhecimento dos alunos.
Relações socioprofissionais de trabalho	8,1	Bem-estar intenso	[1] Gosto dos alunos e da relação com colegas de outras áreas. [2] A conversa com colegas em eventos, as parcerias de pesquisa. [3] As boas

			relações com os colegas de curso e com os alunos.
Elo entre trabalho e vida social	8,6	Bem-estar intenso	[1] A relevância social. [2] Prazer de produzir ciência de ponta. [3] Pesquisa com relevância para o dia a dia das pessoas e da gerência do Estado.

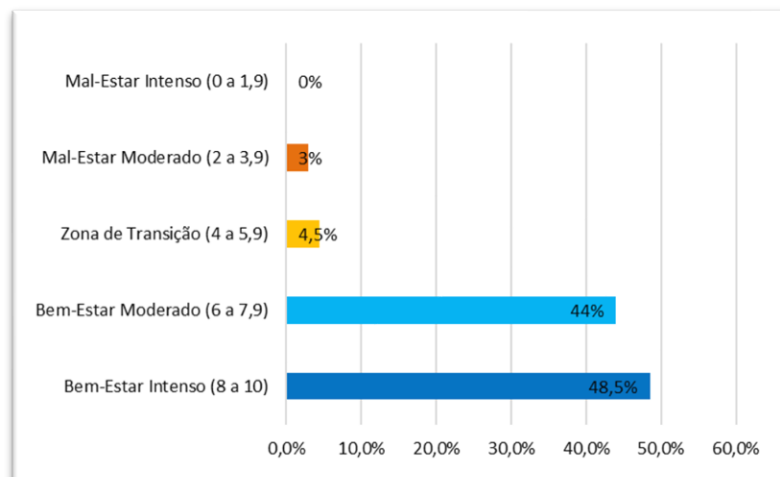
Fonte: elaboração própria.

De acordo com a Tabela 3, a categoria “Condição de trabalho e suporte organizacional” aparece com a menor média (7,0); no entanto, observando-se a escala na adotada para avaliação, Figura 4, ainda se encontra avaliada em uma zona considerada de bem-estar. Na zona de bem-estar moderado encontram-se também “Organização do trabalho” (média 7,5) e “Reconhecimento e crescimento profissional” (média 7,8).

As categorias “Relações socioprofissionais de trabalho” (média 8,1) e “Elo entre trabalho e vida social” (média 8,6), por sua vez, obtiveram médias referentes à zona de bem-estar intenso. De maneira geral, os resultados obtidos sobre a QVT dos docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional indicam, predominantemente, vivências de bem-estar nas diversas categorias. Esse resultado positivo revela que há prevalência de representações de bem-estar no cotidiano de trabalho desses docentes. Portanto, ainda que não se descarta a possibilidade de vivências de mal-estar, elas não representam, neste contexto, risco à saúde dos participantes de pesquisa.

Observando-se os dados de um ponto de vista global, a situação esboçada ainda é considerada favorável, como se observa no Gráfico 20, a seguir:

Gráfico 20 - Distribuição do resultado global de QVT



Fonte: elaboração própria.

O indicativo, portanto, é de que 92,5% dos respondentes estão vivenciando, de maneira global, QVT correspondente à zona de bem-estar, sendo que 44% vivenciam bem-estar moderado e 48,5% vivenciam bem-estar intenso.

Um pequeno percentual de 4,5% dos participantes, por sua vez, encontra-se em vivências ora de bem-estar, ora de mal-estar, portanto na ‘zona de transição’, onde se encontram em risco de adoecimento ou tendendo ao adoecimento. Atente-se, ainda, para o dado de que 3% dos docentes se encontram na zona de vivência de mal-estar moderado, de modo que os programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional devem estar em alerta, pois embora o dado represente uma parcela tão significativa, indica a existência de docentes em zona de sofrimento e adoecimento.

Para compor uma visão integral dos resultados obtidos até aqui, segue-se agora com a análise dos itens envolvidos em cada categoria, a fim de se alcançar maior detalhamento dos elementos que compõem cada resultado.

3.3.1 Condições de trabalho e suporte organizacional

Quanto à categoria das ‘Condições de trabalho e suporte organizacional’, os itens respondidos e dispostos no Quadro 11, a seguir, relacionam-se aos exemplos de verbalizações que figuraram nas respostas dos participantes, quais sejam: fala 01: infraestrutura inadequada para alunos e professores; fala 02: pressão sem financiamento; fala 03: insegurança em relação a financiamentos de pesquisas e pós-doutorado, bem como apoio formal à internacionalização; fala 04: degradação do investimento em ciência e tecnologia.

Quadro 11 - Itens referentes à condição de trabalho e suporte

Condições de trabalho e suporte organizacional	
Item 01	Considero a estrutura física do meu ambiente de trabalho (piso, paredes, teto, portas, janelas, decoração, arranjos físicos, layouts) adequada.
Item 02	Considero as condições do meu ambiente de trabalho (iluminação, temperatura, ventilação, acústica, limpeza, dedetização) adequadas.
Item 03	Considero o instrumental de que necessito no meu ambiente de trabalho (ferramentas; máquinas; aparelhos; dispositivos informacionais; documentação; postos de trabalho; mobiliário complementar) suficiente.

Item 04	Considero o suporte organizacional da minha Universidade (informações transparência, suprimentos, tecnologias, remuneração, política de capacitação e de benefícios) adequado.
----------------	--

Fonte: elaboração própria.

A avaliação dos docentes sobre as condições de trabalho e suporte organizacional, como se pode observar, resulta um valor acima da média, indicando a vivência predominante de bem-estar no trabalho. Conforme a Tabela 4, a seguir, é possível perceber que a houve considerável consistência na escala de respostas (de 0 a 10).

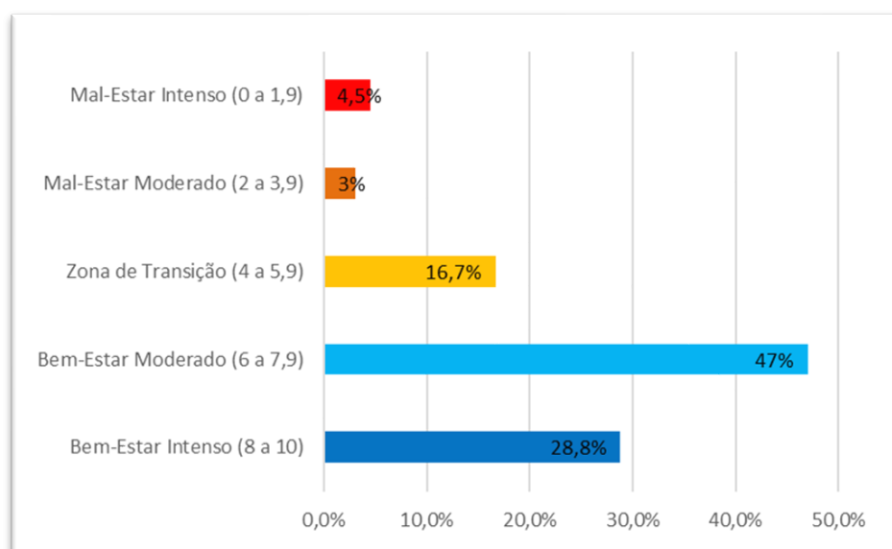
Tabela 4 - Estatística descritiva dos itens de 01 a 04

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín. – Máx.
Item 01	66	6,7 (2,4)	7	0 – 10
Item 02	66	6,9 (2,3)	7	0 – 10
Item 03	66	6,7 (2,5)	7	0 – 10
Item 04	66	6,3 (2,3)	7	0 – 10

Fonte: elaboração própria.

Note-se que os itens 01, 02, 03 e 04 tiveram média de respostas concentradas na zona de prevalência de bem-estar moderado, conforme Gráfico 21, a seguir:

Gráfico 21 - Distribuição dos resultados sobre condições de trabalho e suporte organizacional



Fonte: elaboração própria.

Deve-se atentar para o fato de que a categoria 'condições de trabalho' pode figurar como um elemento fundamental dos contextos de trabalho, por isso quando são avaliadas

inadequadas, essas condições podem levar a vivências de mal-estar no trabalho. Afinal, tal suporte organizacional constitui condição imperativa para a vivência da Qualidade de Vida no Trabalho, uma vez que compreende as condições físicas que visam garantir a segurança e a saúde dos trabalhadores.

Quanto às condições de trabalho e suporte organizacional dos docentes dos programas de pós-graduação pesquisados, observamos a prevalência das vivências em ‘zona de bem-estar moderado’ e ‘zona de bem-estar intenso’, o que pode ocorrer pelo fato de que os programas de pós-graduação comumente contam com maior infraestrutura quando comparados aos cursos de graduação, uma vez que possuem acesso a recursos específicos.

Outro ponto a se avaliar é que, como visto anteriormente, os docentes da pós-graduação possuem mais de 10 anos de atividade, sendo que a maioria dos respondentes concentram entre 20 e 24 anos de exercício profissional na área, dado relevante quanto às suas vivências. Trata-se, afinal, de profissionais que estão ambientados à realidade das universidades brasileiras, convivendo com as condições de trabalho e suporte organizacional de maneira possivelmente resiliente, de modo que alguns aspectos que não estejam ideais não afetem suas vivências de bem-estar.

Note-se, ainda, que embora o bem-estar vivenciado pelos docentes não pareça estar impactado pela falta de condições de trabalho e suporte organizacional, as verbalizações demonstram clara consciência que os docentes pesquisados possuem sobre a situação em que se encontram atualmente: um contexto de infraestrutura precária e insegurança no que compreende o financiamento necessário para o andamento adequado de seu trabalho¹⁰. Na presente pesquisa não obtivemos verbalizações positivas relacionadas a essa categoria.

3.3.2 Organização do trabalho

Quanto à categoria ‘Organização do trabalho’, os itens respondidos e dispostos no Quadro 12, a seguir, relacionam-se aos exemplos de verbalizações que figuraram nas respostas dos participantes, que são: fala 01: liberdade de pesquisar; fala 02: execução de ações e atividades de pesquisa em redes regionais, nacionais e internacionais; fala 03: o excesso de trabalho a que estou submetido(a), associado à situação dos últimos anos de desregulamentação

¹⁰ É preciso levar em conta, obviamente, que cada programa de pós-graduação possui seu contexto próprio e único, o que não foi avaliado individualmente no presente trabalho.

e retirada de recursos para a pós-graduação; fala 04: sobrecarga com atividades burocráticas e aulas na graduação.

Quadro 12 - Itens referentes à organização do trabalho

Organização do trabalho	
Item 05	Conheço as diretrizes da Pós-Graduação estabelecidas pela CAPES e acredito que a minha atuação é condizente com elas.
Item 06	Considero a divisão do trabalho justa, no Programa de Pós-Graduação onde estou inserido(a).
Item 07	Considero a jornada de trabalho, as férias e a flexibilidade adequadas para as minhas atividades enquanto docente na instituição que atuo e na pós-graduação.
Item 08	Estou satisfeito(a) com as atividades que tenho que realizar no exercício do cargo.

Fonte: elaboração própria.

A organização do trabalho docente dentro dos programas de pós-graduação, assim como na graduação, tende a ser bastante flexível, na maioria das vezes as atividades são organizadas pelo próprio docente junto às coordenações de curso preconizando o cumprimento da legislação vigente, dos preceitos institucionais e das orientações da CAPES. Também podem interferir na organização do trabalho docente os órgãos deliberativos, como os conselhos instituídos pelas universidades.

Na presente pesquisa, constam quatro itens referentes à organização do trabalho. Na Tabela 5, a seguir, é possível observar que a avaliação dos docentes sobre esse fator tende a ser superior à média. Conforme a referida tabela, percebe-se haver considerável conformidade na escala de respostas (de 0 a 10).

Tabela 5 - Estatística descritiva dos itens 05 a 08

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín.–Máx.
Item 05	66	8,6 (1,2)	9	0 – 10
Item 06	66	7,1 (2,2)	7	0 – 10
Item 07	66	7,5 (2,3)	8	0 – 10
Item 08	66	7,7 (2,1)	8	0 – 10

Fonte: elaboração própria.

Note-se que o Item 05 obteve média de resposta correspondente à ‘zona de bem-estar intenso’, enquanto os itens 06, 07 e 08 obtiveram respostas concentradas na ‘zona de bem-estar moderado’, com médias entre 7,1 e 7,7.

Analisando as respostas ao Item 05, verifica-se que, de modo geral, os docentes acreditam conhecer as diretrizes da pós-graduação estabelecidas pela CAPES e que atuam de maneira condizente com elas. Quanto à divisão de trabalho, embora o trabalho realizado pelos docentes seja de natureza subjetiva e imaterial e, portanto, de difícil divisão e mensuração, no Item 06 o resultado corresponde à ‘zona de bem-estar moderado’, levando à constatação de que os respondentes consideram a divisão do trabalho justa nos programas de pós-graduação em que estão inseridos.

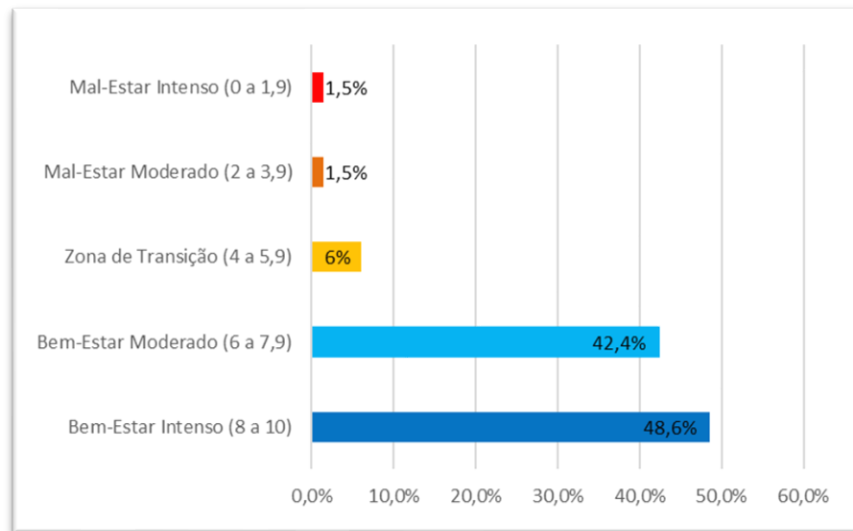
Quanto ao Item 07, apesar das discussões que atuais apontarem para o papel nocivo da flexibilidade no trabalho proveniente da reestruturação produtiva na vida dos trabalhadores, entre a categoria dos docentes pesquisados a flexibilidade tende a ser observada como algo positivo, estando relacionada à autonomia, à possibilidade de definir a ordem e a forma como as tarefas serão executadas. Isso ocorre ainda que essa flexibilidade demande ao trabalhador extrapolar as paredes da instituição, mantendo-o conectado ao trabalho a qualquer hora e lugar, excedendo consideravelmente sua carga horária de trabalho.

Em relação ao Item 08, os participantes da pesquisa indicam estar satisfeitos com as atividades que necessitam realizar no exercício do cargo. Como demonstrado na Subseção 3.2.10, as atividades que o docente na pós-graduação são inúmeras e envolvem grande quantidade de competências para serem realizadas, que vão muito além da investigação científica e da ação didática. São atividades que envolvem até mesmo seu desempenho social, uma vez que os relacionamentos são imprescindíveis quando se trata, por exemplo, da organização de eventos ou da participação na internacionalização dos programas em que atuam.

Deve-se destacar, ainda, que o docente que atua na pós-graduação em geral acumula essa função com as que já desempenhava inicialmente na graduação, havendo uma sobrecarga de funções para o profissional. No âmbito das universidades é algo que merece atenção e reflexão.

O Gráfico 22 indica a situação geral dos docentes em relação à média dos itens avaliados anteriormente na categoria ‘Organização do trabalho’:

Gráfico 22 - Distribuição dos resultados sobre 'Organização do trabalho'



Fonte: elaboração própria.

É possível observar, analisando essa categoria por meio do Gráfico 22, que mesmo com a prevalência de vivências de bem-estar e bem-estar intenso relacionadas à 'Organização do trabalho', existe uma pequena parcela de docentes em risco de adoecimento, ou tendendo ao adoecimento, devido ao mal-estar gerado por essa organização. Juntamente às 'Condições de trabalho a organização do trabalho', é essencial para o bem-estar no trabalho, e consequentemente para a QVT. Devemos lembrar que se as 'Condições de trabalho' atendem as necessidades materiais/fisiológicas para o trabalho, a 'Organização do trabalho' estrutura a vida subjetiva do docente ante a instituição. Dessa forma, é a 'Organização do trabalho' que possibilita ao docente planejar e, por consequência, realizar suas diretrizes de vida e carreira na instituição a longo prazo.

3.3.3 Relações socioprofissionais de trabalho

Quanto à categoria 'Relações profissionais de trabalho', os itens respondidos e dispostos no Quadro 13, a seguir, relacionam-se aos exemplos de verbalizações que figuraram nas respostas dos participantes, quais sejam: fala 01: a alegria das relações humanas; fala 02: as boas relações com os colegas de curso e com os alunos; fala 03: o baixo capital social entre os colegas de trabalho; fala 04: a competição entre os colegas e a parcialidade no gerenciamento de recursos.

Na presente pesquisa, constam cinco itens referentes a essa categoria, os quais são analisados a partir do quadro a seguir:

Quadro 13 - Itens referentes a relações socioprofissionais

Relações socioprofissionais de trabalho	
Item 09	Estou satisfeito com a gestão à qual estou subordinado no Programa de Pós-Graduação.
Item 10	Possuo relações de trabalho positivas e saudáveis com meus superiores.
Item 11	Acredito que a conduta dos colegas de trabalho no dia a dia é adequada.
Item 12	Possuo relações de trabalho positivas e saudáveis com meus colegas de trabalho.
Item 13	Possuo relações de trabalho positivas e saudáveis com meus alunos.

Fonte: elaboração própria.

Sobre as relações socioprofissionais, pode-se afirmar que para os docentes que atuam na pós-graduação elas se dão no âmbito da universidade de origem, na relação com a CAPES, com os cursos de sua área de atuação, nas relações de redes nacionais e internacionais, dentre outros. Além disso, à medida que as atividades do docente se tornam mais complexas, e também conforme se estende seu tempo de atuação na área, mais complexas se tornam suas relações socioprofissionais.

Como se viu na subseção 3.2.6, ‘Nacionalidade, naturalidade e região de atuação’, muitos dos docentes em exercício nos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional são provenientes de diversos estados brasileiros, distintos de seus locais de lotação, ou de fora do País. Assim, em se tratando de profissionais que passam longos períodos desenvolvendo suas atividades profissionais dentro e fora da universidade, deve-se ressaltar que as relações socioprofissionais assumem um valor muito significativo na vida do docente.

Com base na Tabela 6, a seguir, pode-se observar que todas as médias obtidas nos referidos itens indicam bem-estar. Nos itens 09, 10, 12 e 13 as médias obtidas indicam ‘zona de bem-estar intenso’ quanto às relações socioprofissionais, enquanto no Item 11 a média obtida, de 7,4, indica ‘bem-estar moderado’ quanto às avaliações sobre a conduta dos colegas. No Item 13, especificamente, a média de 8,8 evidencia ‘bem-estar intenso’ quanto às relações socioprofissionais estabelecidas com os alunos. Esse bem-estar vivenciado nas relações socioprofissionais com discentes também se destaca-se pelo grande número de verbalizações obtidas na pesquisa, indicando a importância deste fator na QVT dos docentes.

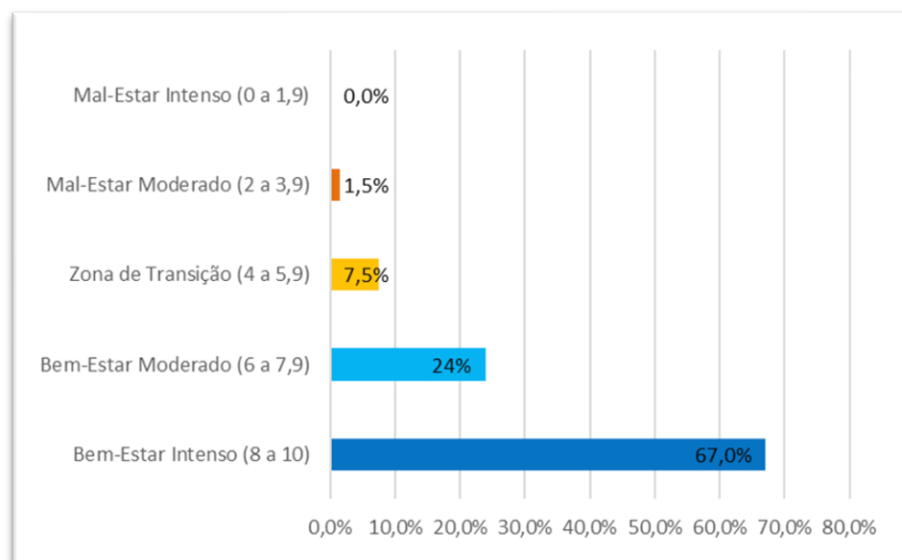
Tabela 6 - Estatística descritiva dos itens 09 a 13

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín. –Máx.
Item 09	66	8,0 (1,8)	9	0 – 10
Item 10	66	8,4 (2,0)	9	0 – 10
Item 11	66	7,4 (2,1)	8	0 – 10
Item 12	66	8,1 (1,9)	8,5	0 – 10
Item 13	66	8,8 (1,0)	9	0 – 10

Fonte: elaboração própria.

O gráfico a seguir, apresenta a distribuição das médias de resposta sobre esta categoria:

Gráfico 23 - Distribuição dos resultados sobre 'Relações socioprofissionais de trabalho'



Fonte: elaboração própria.

Vale ressaltar que o contexto de pandemia da Covid-19, com o isolamento social, certamente afetou esse fator aqui analisado, mas ainda não se pode precisar, nos contornos desta pesquisa, os impactos desse afastamento sobre a QVT dos docentes.

3.3.4 Reconhecimento e crescimento profissional

No que diz respeito à categoria 'Reconhecimento e crescimento profissional', os itens respondidos e dispostos no Quadro 14, a seguir, relacionam-se aos exemplos de

verbalizações que figuraram nas respostas dos participantes, quais sejam: fala 01: “ver o resultado do meu trabalho por meio do sucesso dos alunos e o reconhecimento da comunidade acadêmica acerca do meu trabalho”; fala 02: “o reconhecimento dos alunos”; fala 03: “a pouca valorização desse trabalho da pós-graduação”; fala 04: “a incompreensão do papel da pós-graduação pelo governo atual”.

No presente estudo constam 04 itens referentes reconhecimento e crescimento profissional são eles:

Quadro 14 - Itens referentes ao reconhecimento profissional

Reconhecimento e crescimento profissional	
Item 14	Me sinto reconhecido pelos alunos em razão do meu trabalho.
Item 15	Me sinto reconhecido pelos meus colegas em razão do meu trabalho.
Item 16	Me sinto reconhecido pelos meus superiores em razão do meu trabalho.
Item 17	Me sinto reconhecido pela comunidade externa à universidade em razão do meu trabalho.
Item 18	Acredito que a atuação na Pós-Graduação me possibilita o desenvolvimento e crescimento profissional.

Fonte: elaboração própria.

O reconhecimento do docente que atua na pós-graduação, como se vê, está relacionado intimamente com três eixos: instituição, comunidade acadêmica e comunidade científica. O reconhecimento por parte da instituição relaciona-se à legislação vigente no que tange às progressões verticais ou horizontais do docente, conforme se desenvolve em sua carreira; o reconhecimento da comunidade acadêmica liga-se ao reconhecimento por parte do corpo docente da universidade, seja pelo envolvimento nos eventos acadêmicos, seja nas salas de aula, nas pesquisas ou nos projetos de extensão; o reconhecimento por parte da comunidade científica relaciona-se ao reconhecimento obtido entre os pares, seja por artigos, por projetos e/ou pesquisas financiados(as) e/ou premiados(as). Cada um desses eixos possui sua importância, resguardadas as diferenças.

Além disso, a localização da instituição onde o docente atua, bem como seu posicionamento nos *rankings* nacionais e internacionais, pode gerar oportunidades e interesse por meio da comunidade científica, o que pode facilitar o processo de reconhecimento e, conseqüentemente, de crescimento profissional dos docentes.

Outro aspecto a se destacar é a forma de avaliação do trabalho docente na pós-graduação, já que dessa avaliação depende, em grande parte, o reconhecimento profissional institucional. É da avaliação de seu trabalho, enfim, que o docente acessa as linhas de financiamento de pesquisas, bolsas para estudantes em suas linhas de pesquisa, entre outros benefícios. Ressalte-se, mais uma vez, que o trabalho docente se caracteriza basicamente como trabalho subjetivo e imaterial, portanto há certa dificuldade em avaliá-lo. Possivelmente por isso, há no contexto acadêmico um grande mal-estar relacionado à pressão para produzir e às formas de avaliação atuais, que consideram a quantidade e, muitas vezes, não conseguem compreender o todo ou fazer justiça à qualidade do trabalho realizado. Ainda que haja numerosos estudos sobre as avaliações da CAPES, até o momento não se observa uma mudança significativa ou o surgimento de modelos de avaliação que compreendam as questões inerentes à subjetividade.

A Tabela 7, a seguir, dispõe as médias gerais dos itens relacionados à categoria ‘Reconhecimento e crescimento profissional’:

Tabela 7 - Estatística descritiva dos itens 14 a 18

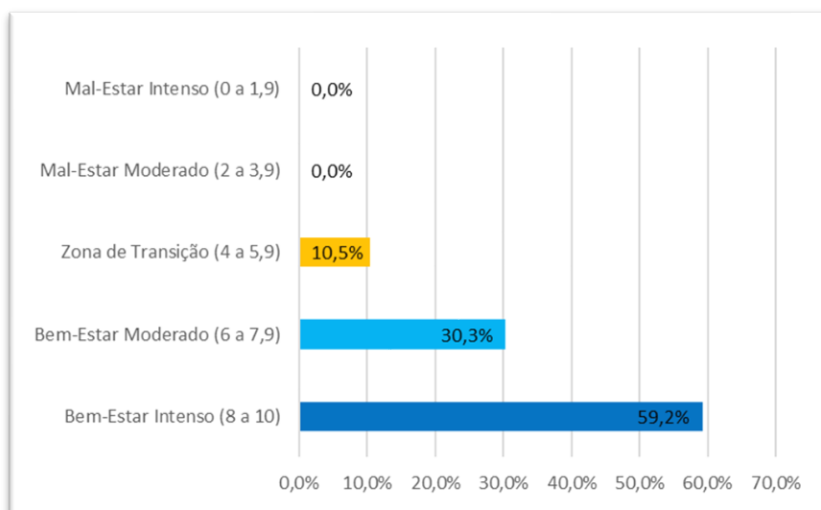
Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín. –Máx.
Item 14	66	8,7 (1,2)	9	5 – 10
Item 15	66	7,8 (1,9)	8	0 – 10
Item 16	66	7,4 (2,4)	8	0 – 10
Item 17	66	7,6 (2,0)	8	2 – 10
Item 18	66	8,8 (1,5)	9,5	3 – 10

Fonte: elaboração própria.

De um modo geral, pode-se observar que as médias obtidas para a categoria são elevadas: os itens 14 e 18 obtiveram médias correspondentes à ‘zona de bem-estar intenso’ e os demais itens correspondem à ‘zona de bem-estar moderado’.

O gráfico a seguir apresenta a distribuição das médias de respostas sobre essa categoria:

Gráfico 24 - Distribuição dos resultados sobre ‘Reconhecimento e crescimento profissional’



Fonte: elaboração própria.

3.3.5 Elo entre trabalho e vida social

Quanto à análise da categoria ‘Elo entre trabalho e vida social’, os itens 19 a 22 estão dispostos no Quadro 15, a seguir, e relacionam-se aos exemplos de verbalizações que figuraram nas respostas dos participantes, que foram as seguintes: fala 01: “possibilidade de mudar vidas; proporcionar melhores condições de inserção no mercado de trabalho aos nossos alunos”; fala 02: “relevância social”; fala 03: “a possibilidade de produzir conhecimento e de orientar os estudantes de mestrado e de doutorado na construção de suas pesquisas”; fala 04: “contribuir com o desenvolvimento humano de meus alunos”.

Quadro 15 - Itens referentes ao elo entre trabalho e vida social

Elo entre trabalho e vida social	
Item 19	Acredito que meu trabalho enquanto docente é um dos elementos que dá sentido à minha vida profissional.
Item 20	Acredito que a Universidade tem grande importância no meu projeto de desenvolvimento profissional.
Item 21	Acredito que a atuação na Pós-Graduação tem grande importância no meu projeto de desenvolvimento profissional.
Item 22	Acredito que a atuação na Pós-Graduação permeia a minha vida social.

Fonte: elaboração própria.

Cotejando os dados com a Tabela 8, a seguir, percebe-se que a média obtida para o Item 19 (“Acredito que meu trabalho enquanto docente é um dos elementos que dá sentido à minha vida profissional.”) foi elevada, atingindo o valor de 9. A média geral obtida para o Item 20 foi 8,9, indicando que a Universidade possui grande importância para os docentes respondentes da pesquisa. O Item 21 também atingiu a média de 8,9, mostrando a relevância da pós-graduação no projeto de desenvolvimento profissional dos docentes. Dentre os indicadores pesquisados, o Item 22 obteve a menor média (7,4), mas o indicativo é de que a atuação na pós-graduação permeia, sim, a vida social dos profissionais.

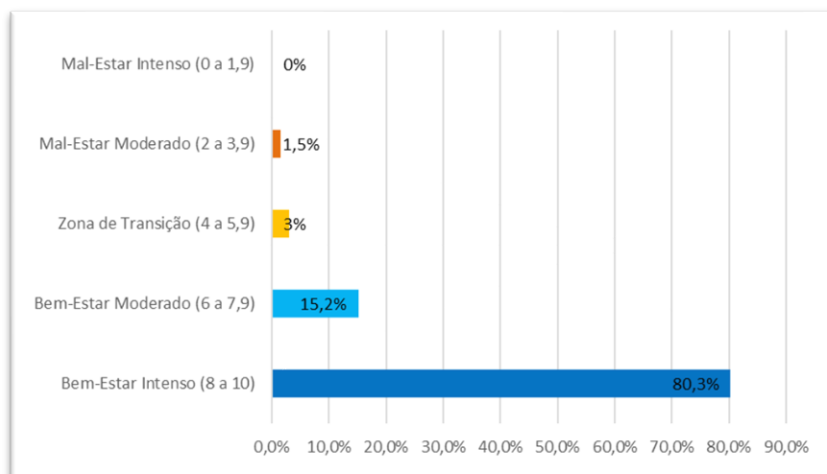
Tabela 8 - Estatística descritiva dos itens 19 a 22

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín. –Máx.
Item 19	66	9,0 (1,2)	9	4 – 10
Item 20	66	8,9 (1,5)	9	0 – 10
Item 21	66	8,9 (1,2)	9	5 – 10
Item 22	66	7,4 (2,5)	8	0 – 10

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados, é possível verificar que as médias obtidas para a categoria ‘Elo entre trabalho e vida social’ são elevadas, e que os itens 19, 20 e 21 obtiveram médias correspondentes à ‘zona de bem-estar intenso’, enquanto o item 22 corresponde à ‘zona de bem-estar moderado’. No Gráfico 25, pode-se observar a distribuição das médias de resposta sobre a categoria em questão:

Gráfico 25 - Distribuição dos resultados sobre ‘Elo entre trabalho e vida social’



Fonte: elaboração própria.

Para além das médias analisadas, cabe observar, a partir das verbalizações expostas no início desta seção, que o ‘Elo entre o trabalho e a vida social’ tende a ser o elemento que dá sentido ao trabalho do sujeito. É possível afirmar que essa categoria se constitui como elemento central para a compreensão sobre como o trabalho se estabelece enquanto fonte de identidade, reafirmação e autorrealização para os docentes.

Quando se trata do docente universitário na pós-graduação, é necessário ter em mente que esses profissionais alcançaram o mais elevado patamar na trajetória profissional acadêmica. Assim, faz sentido emergir nos resultados o indicativo de ‘bem-estar intenso’ dos profissionais em relação ao ‘elo entre trabalho e vida social’. É esse elo entre o trabalho e a vida social, afinal, que norteia a identidade do docente e que extrapola questões institucionais, pois o sentido do trabalho também é singular para cada indivíduo.

Por fim, cabe frisar que há em nossa sociedade a ideia, culturalmente estabelecida, de que atuar como docente evoca utilidade social. Trata-se de uma representação que está fortemente consolidada também para os docentes respondentes desta pesquisa, que demonstram legítima preocupação em contribuir, através de seu exercício profissional, para o desenvolvimento dos alunos, da ciência e conseqüentemente da sociedade.

3.3.6 As instituições e a pós-graduação

Como abordado anteriormente, as diversas mudanças na política nacional costumam reverberar seus impactos nas instituições de educação, e o mesmo ocorre dentro dos programas de pós-graduação. Os resultados obtidos na pesquisa referentes às questões 23 e 24 possibilitam um vislumbre (Quadro 16) acerca da percepção dos docentes frente às alterações institucionais.

Quadro 16 - Itens referentes à percepção dos docentes quanto às ações do Governo Federal

As instituições e a pós-graduação	
Item 23	Acredito que as ações empreendidas pelo Governo Federal através do MEC impactam diretamente em meu trabalho como docente.
Item 24	Acredito que as ações empreendidas pelo Governo Federal através do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG) impactam diretamente em meu trabalho como docente.

Fonte: elaboração própria.

Os docentes demonstram acreditar fortemente que as ações empreendidas pelo Governo Federal através do MEC impactam diretamente em seu trabalho, o que se revela na média de resposta: 9,5 (Tabela 9) – conforme escala *likert*, cujo nível máximo é 10. Com uma média de 9, os docentes também afirmam que as ações empreendidas pelo Governo Federal através do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG) impactam diretamente em meu trabalho como docente.

Tabela 9 - Estatística descritiva dos itens 23 e 24

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín. –Máx.
Item 23	66	9,1 (1,0)	9,5	6 – 10
Item 24	66	8,5 (1,9)	9	0 – 10

Fonte: elaboração própria.

Na atualidade, o Brasil passa por uma série de alterações políticas que se fazem sentir nas Instituições de Ensino Superior. Os resultados obtidos na avaliação desses itens, portanto, demonstram que os impactos de ações institucionais podem reverberar no cotidiano da pós-graduação de forma muito mais rápida do que se imagina. Isso porque os profissionais revelam estar atentos às ações do Governo Federal, relacionando seu cotidiano de trabalho às diretrizes institucionais.

3.4 Estratégias de *Coping* Ocupacional e Escala de Bem-Estar no Trabalho

Para complementar a análise sobre a QVT dos docentes na pós-graduação, considerando que mesmo ambientes de trabalho que propiciem a vivência de bem-estar possuem situações e/ou agentes estressantes, foi utilizada a Escala de *Coping* Ocupacional (ECO). Considerando que *coping* compreende o conjunto das estratégias utilizadas pelos indivíduos para adaptarem-se a circunstâncias adversas ou estressantes (PINHEIRO; TRÓCCOLI; TAMAYO, 2003), essa avaliação foi aqui realizada na busca de compreender como os docentes da pós-graduação em Desenvolvimento Regional reagem diante de situações/agentes estressoras(es).

Tabela 10 - Estratégias de *Coping* Ocupacional (ECO)

ECO	Definição	Média Total	Desvio-padrão
-----	-----------	-------------	---------------

Controle	Ações e reavaliações de enfrentamento ou confronto com o estressor.	3,7	0,46
Esquiva	Ações de conteúdo escapista relativos a ações e reavaliações que sugerem fuga ou distanciamento.	2,8	0,52
Manejo de sintomas	Estratégias como relaxamento ou atividades físicas como forma de enfrentamento do estresse.	2,7	0,69

Fonte: elaboração própria.

A partir dos resultados da Tabela 10, referente às Estratégias de *Coping* Ocupacional, verifica-se que a estratégia mais utilizada pelos docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional é o ‘controle’ (M=3,7; DP=0,46), apresentando média superior ao ponto médio da escala (3,0). Já a estratégia ‘manejo de sintomas’ é a menos utilizada (M=2,7; DP=0,69).

Cabe ressaltar que, entre os itens que correspondem à Estratégia de *Coping* Ocupacional de ‘controle’, o que apresentou maior média foi o Item 8 (M=4,12): “Esforço-me para fazer o que é esperado de mim.”. Esse item pode estar relacionado aos princípios de disciplina e missão, em que os docentes se sentem impelidos a realizar suas atividades para o correto cumprimento de seus deveres na ciência e educação superior. Afinal, os princípios que regem a atuação desses profissionais podem influenciar o tipo de estratégia de *coping* adotada.

O item que apresenta menor média corresponde ao 17 (M=1,9): “Mando que as outras pessoas façam minhas tarefas.”, classificado como uma Estratégia de *Coping* Ocupacional de ‘esquiva’. Trata-se de um resultado interessante para o presente estudo, uma vez que recorrer mais frequentemente a estratégias de controle pode indicar um nível mais elevado de maturidade para lidar com as situações estressantes no cotidiano de trabalho. Recorrer a tal estratégia, afinal, indica foco em ações e reavaliações de enfrentamento ou confronto com o estressor na busca por uma resolução da questão.

A análise estatística realizada demonstrou que, dentre as médias obtidas para as estratégias de “manejo”, as docentes do sexo feminino obtiveram valores mais elevados se comparados aos dos homens. Considerando que as estratégias de “manejo” compreendem estratégias como relaxamento ou atividades físicas como forma de enfrentamento do estresse,

esse resultado pode ser explicado pela maior adesão das mulheres em programas de atividades físicas, autocuidado e bem-estar.

Tabela 11 - Médias para a estratégia de manejo por sexo¹¹

Indicadores	Sexo feminino		Sexo masculino	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Manejo	2.91	0.15	2.63	0.10

Fonte: elaboração própria.

O resultado obtido na escala de Estratégias de *Coping* Ocupacional complementa de forma interessante os resultados obtidos na pesquisa sobre a QVT dos docentes. Estratégias mais maduras para lidar com as situações do cotidiano favorecem a vivência de bem-estar por parte dos docentes.

Ainda no intuito de compreender o evento da QVT dos docentes, procedeu-se com a avaliação da Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBT), instrumento que possibilitou verificar a vivência de ‘Afetos positivos’ e ‘Afetos negativos’ pelos docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional. A Tabela 12, a seguir, demonstra os dados obtidos.

Tabela 12 - Escala de Bem-Estar no Trabalho (EBT)

EBT	Definição	Média total	Desvio-padrão
Afetos positivos	Emoções e humores positivos.	6,17	2,08
Afetos negativos	Emoções e humores negativos.	4,84	2,27

Fonte: elaboração própria.

Verifica-se, nos dados da tabela, que os docentes dos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento Regional apresentaram maior nível de respostas na dimensão ‘afetos positivos’ (M=6,17; DP=2,08). Assim, esse nível de afetos corresponde ao valor acima da média da escala (>5), indicando que os docentes vivenciam emoções positivas no trabalho com considerável frequência.

¹¹ A partir do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, as médias por grupo de sexo foram estatisticamente diferentes (p-value <0,05).

Por outro lado, apresentaram também, ainda que em valor abaixo da média (<5), nível de respostas na dimensão ‘afetos negativos’ ($M=4,84$; $DP=2,27$), indicando que os docentes vivenciam, ainda que com frequência inferior, emoções negativas no trabalho.

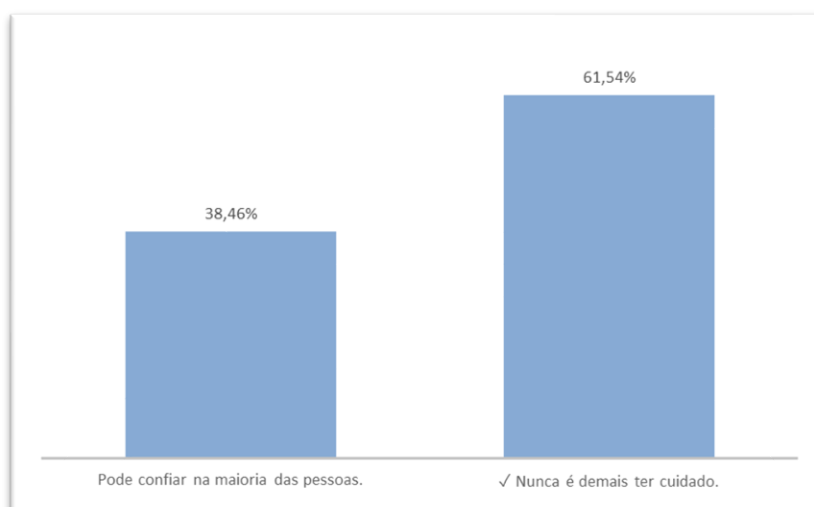
3.5 Uma visão sobre os índices de confiança e cooperação no cotidiano

A confiança e a cooperação estão estreitamente relacionadas, podendo ser interpretadas enquanto fato social (DURKHEIM, 2007). Na presente pesquisa, percebeu-se a necessidade de incluir itens referentes à confiança e à cooperação considerando que estas são características necessárias para o funcionamento saudável da instituição, que potencializam a ação dos docentes e que contribuem fortemente para a QVT, na qual tanto a confiança como a cooperação se encontram.

3.5.1 Confiança

Em se tratando dos índices de confiança, a análise se inicia pelo Gráfico 26, a seguir, que trata da percepção dos docentes sobre o ato de confiar nas pessoas de suas universidades. Nele, observa-se que, para a maioria dos docentes (61,5%), nunca é demais ter cuidado quando se trata das pessoas de suas universidades, denotando cautela nas relações por parte dos profissionais pesquisados.

Gráfico 26 - Percepção dos docentes sobre poder confiar na maioria das pessoas de sua universidade



Fonte: elaboração própria.

Na Tabela 13, por sua vez, é possível observar que os docentes, em geral, possuem pequenos grupos de amigos próximos em quem podem confiar, com quem sentem segurança para falar de assuntos privados ou chamar quando necessitam de ajuda.

Tabela 13 - Número de amigos próximos

Amigos próximos	N
Número máximo	15
Número mínimo	0
Média	4,84
Mediana	5

Fonte: elaboração própria.

A seguir, no Quadro 17, são apresentados os itens avaliados na Questão 3 do instrumento de pesquisa. Foram realizados questionamentos sobre confiança, e as respostas se organizaram da seguinte maneira: 1 “Estou totalmente de acordo”; 2 “Estou de acordo em parte”; 3 “Não estou de acordo, nem em desacordo”; 4 “Estou parcialmente em desacordo”; e 5 “Estou totalmente em desacordo”.

Quadro 17 - Itens referentes à percepção dos docentes quanto à confiança (3.1 a 3.4)

Confiança (Item 3)	Item 3.1 - Você pode confiar totalmente nas pessoas que trabalham com você (seu departamento/colegiado/ curso).
	Item 3.2 - No seu trabalho você necessita estar atenta, pois alguém pode tirar vantagem de você.
	Item 3.3 - A maioria das pessoas no seu departamento, colegiado ou curso estão dispostas a ajudar se você necessitar.
	Item 3.4 - No seu trabalho a maioria das pessoas são confiáveis para pedir e emprestar dinheiro.

Fonte: elaboração própria.

A Tabela 14 expõe os dados estatísticos referentes aos itens mencionados:

Tabela 14 - Estatística descritiva dos itens 3.1 a 3.4

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín.-Máx.
-----------------	----------	-------------------	----------------	------------------

Item 3.1	66	3,0 (1,2)	3	1 - 5
Item 3.2	66	2,7 (1,2)	2	1 - 5
Item 3.3	66	2,4 (1,2)	2	1 - 5
Item 3.4	66	3,3 (1,2)	3	1 - 5

Fonte: elaboração própria.

A partir das respostas obtidas nota-se uma tendência dos docentes a adotar postura mais reservadas quando se trata de confiança. Para o Item 3.1 obteve-se média e mediana 3, denotando que os respondentes não estão de acordo, nem em desacordo para confiar totalmente nas pessoas que trabalham em seus departamentos/colegiados/ cursos. Para o Item 3.2, a média de 2,7 e a mediana 2 indicam que os respondentes concordam parcialmente que no trabalho necessitam estar atentos, pois alguém pode tirar vantagem. Resultado similar obtido para o Item 3.3 nos leva a compreender que os respondentes concordam parcialmente que a maioria das pessoas de seus departamentos, colegiados ou cursos estão dispostas se necessário. Para o Item 3.4 obteve-se média 3,3 e mediana 3, denotando que os respondentes não estão de acordo, nem em desacordo que no seu trabalho a maioria das pessoas são confiáveis para pedir e emprestar dinheiro.

A seguir trataremos dos itens avaliados na Questão 4 do instrumento. A questão trata do quanto os respondentes da pesquisa confiam nas pessoas de cada categoria. As respostas se organizaram da seguinte maneira: 1 “Não confio”; 2 “Confio um pouco”; 3 “Confio muito”.

Quadro 18 - Itens referentes à percepção dos docentes quanto à confiança (4.1 a 4.8)

Confiança (Item 4)	Item 4.1 - Nas pessoas da universidade.
	Item 4.2 - Nos noticiários da televisão.
	Item 4.3 - Nos comerciantes.
	Item 4.4 - Nos gestores da instituição.
	Item 4.5 - Nos membros do Governo Federal.
	Item 4.6 - Nos discentes da instituição.
	Item 4.7 - Nos docentes da instituição.
	Item 4.8 - Nos técnicos administrativos da instituição.

Fonte: elaboração própria.

Tabela 15 - Estatística descritiva dos itens 4.1 a 4.8

Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín. -Máx.
----------	---	------------	---------	------------

Item 4.1	66	2,2 (0,5)	2	1 – 3
Item 4.2	66	1,5 (0,5)	2	1 – 3
Item 4.3	66	1,5 (0,5)	2	1 – 3
Item 4.4	66	2,1 (0,5)	2	1 - 3
Item 4.5	66	1,3 (0,5)	1	1 – 3
Item 4.6	66	2,3 (0,5)	2	1 – 3
Item 4.7	66	2,1 (0,5)	2	1 – 3
Item 4.8	66	2,2 (0,6)	2	1 - 3

Fonte: elaboração própria.

A partir do resultado obtido, notam-se alguns padrões nas respostas, considerando os 66 respondentes, para os níveis gerais de confiança. Ao se referirem à confiança na TV e nos comerciantes, nenhum(a) docente apontou confiar muito nesses atores, do que resulta que as respostas ficam distribuídas de forma igual entre “não confiar” e “confiar pouco”. Ainda nessa esteira, quanto à confiança no Governo Federal, apenas 3,1% dos docentes (2) relataram confiar muito na instituição, e 66,15% não confiam. De modo geral, para os atores ou instituições externas ao ambiente acadêmico (TV, Comerciantes e Governo Federal), a avaliação dos docentes foi de uma confiança entre ‘nenhuma’ ou ‘pouca’.

Por outro lado, observa-se que houve, para as variáveis de confiança nos discentes, docentes e TAEs, uma taxa média de respostas para ‘nenhuma confiança’ inferior a 10%, e os maiores percentuais de resposta do tipo ‘muita confiança’ estão entre todas as questões relacionadas ao tema, um total de oito.

Tabela 16 - Médias dos indicadores por religião¹²

Indicadores	Com religião (N=45)		Sem religião (N=21)	
	Média	Desvio-padrão	Média	Desvio-padrão
Falando em geral, você diria que pode confiar na maioria das pessoas de sua universidade ou é sempre bom ter cuidado nas nossas relações com outras pessoas?	1.70	0.069	1.43	0.11

Fonte: elaboração própria.

¹² A partir do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, as médias por grupo de sexo foram estatisticamente diferentes (p-value <0,05).

Como se pode notar, ao correlacionar os dados pesquisados, observou-se que os docentes da pós-graduação em Desenvolvimento Regional que declararam possuir religião possuem uma média superior ao serem perguntados sobre a confiança que possuem nas pessoas da universidade, quando comparados aos docentes respondentes que declararam não possuir religião.

3.5.3 Cooperação

Em se tratando da cooperação, o destaque é para o Item 3.5, avaliado na Questão 3 do instrumento de pesquisa. O questionamento versava sobre cooperação, e as opções de resposta se estruturam da seguinte maneira: 1 “Sempre se ajudam”; 2 “Quase sempre se ajudam”; 3 “Às vezes se ajudam”; 4 “Raramente se ajudam”; 5 “Nunca se ajudam”.

Quadro 19 - Item 3.5: ajuda mútua entre as pessoas da comunidade acadêmica

Cooperação (Item 3)	Item 3.5 - Hoje em dia, com que frequência você diria que as pessoas da comunidade acadêmica se ajudam mutuamente.
--------------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

A média obtida para o Item 3.5 foi 3,0, e a mediana 3 (Tabela 17), denotando que os respondentes tendem a perceber que no seu trabalho, hoje em dia, às vezes as pessoas da comunidade acadêmica se ajudam mutuamente.

Tabela 17 - Média de respostas ao Item 3.5

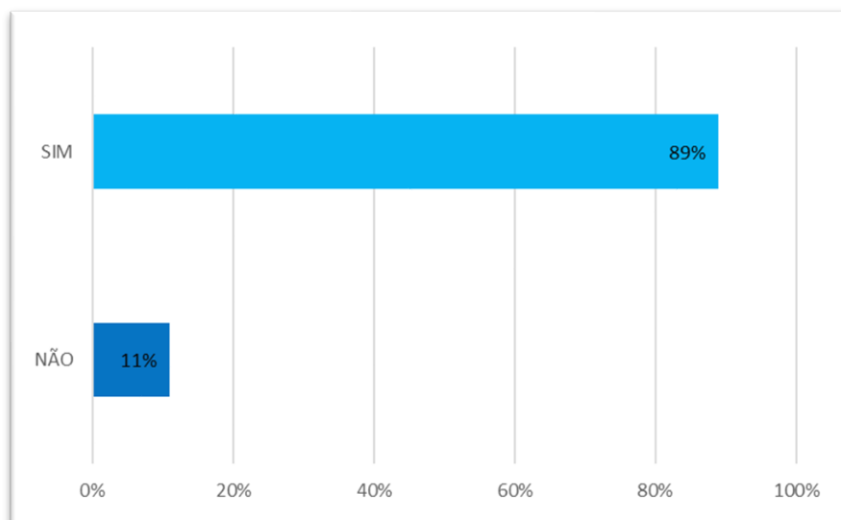
Variável	N	Média (DP)	Mediana	Mín.–Máx.
Item 3.5	66	3,0 (0,9)	3	1 – 5

Fonte: elaboração própria.

Para compreender a cooperação entre os atores da comunidade acadêmica também foi questionado aos respondentes, no Item 5: “Se um projeto institucional não o beneficia diretamente, porém traz benefícios para outras pessoas na instituição, você dedicaria seu tempo

ou dinheiro ao projeto?”. No gráfico abaixo podemos observar que apenas 11% afirmaram não contribuir com um projeto institucional que não os beneficiasse diretamente.

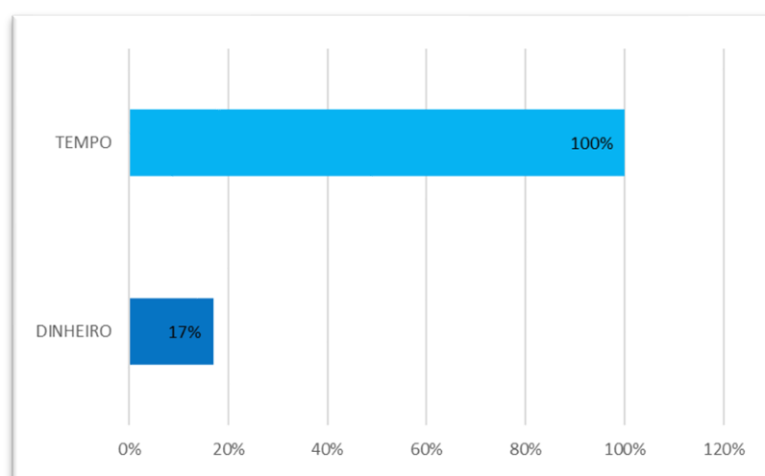
Gráfico 27 – Item 5: ‘Se um projeto institucional não o beneficia diretamente, porém traz benefícios para outras pessoas na instituição’



Fonte: elaboração própria.

Dos respondentes que afirmaram contribuir com projetos institucionais que não os beneficiaria diretamente, 100% afirmaram que contribuiriam com tempo, enquanto apenas 17% afirmaram que contribuiriam também com dinheiro, como se pode conferir no Gráfico 28:

Gráfico 28 - Item 6: ‘Você dedicaria seu tempo ou dinheiro ao projeto?’



Fonte: elaboração própria.

Ao correlacionar os dados pesquisados, observou-se que os docentes da pós-graduação em Desenvolvimento Regional que declararam possuir filhos ou enteados possuem

uma média superior quanto à pergunta sobre sua contribuição em um projeto institucional que não os beneficiaria diretamente, em comparação aos docentes respondentes que declararam não possuir filhos. É o que demonstra a tabela a seguir:

Tabela 18 - Médias dos indicadores por existência ou não de filhos¹³

Indicadores	Com filhos ou enteados (48)		Sem filhos (18)	
	Frequência relativa (%)	Desvio-padrão	Frequência relativa (%)	Desvio-padrão
Dedicaria seu tempo ou dinheiro a um projeto institucional que não beneficia você diretamente, mas que traria benefícios para outras pessoas na instituição.	95.74	2.97	72.22	10.86

Fonte: elaboração própria.

De modo geral, observando-se as tabelas 16 e 18, nota-se um indicativo de que docentes que participam de instituições tradicionais como religião e família tendem a confiar e cooperar mais com o ambiente universitário.

3.6 Coeficientes de Correlação de Spearman

Conforme indicado na seção dedicada à apresentação metodológica, para fins de complementação, foram realizadas análises através do teste não paramétrico de correlação de Spearman. Esse teste buscou realizar a associação entre dados de natureza escalar, buscando a análise de correlação entre os diferentes indicadores da pesquisa e entre as características do perfil dos docentes respondentes, tais como faixas etária, tempo de exercício como docente na instituição de ensino e tempo de exercício como docente de pós-graduação. A Tabela 19, a seguir, opera com esses coeficientes.

¹³ A partir do teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, as médias por grupo de sexo foram estatisticamente diferentes (p-value <0,05).

Tabela 19 - Coeficientes de correlação de Spearman para indicadores de QVT, EBT, confiança e cooperação¹⁴

Indicadores	Organizaçã o do Trabalho	Relações Socioprofessionai s	Reconhec imento Profission al	Elo entre trabalho e vida social	Afetos Positivo s	Afetos Negativo s	Pessoas da universidade confia ou é cuidadoso	Confiança total nas pessoas com as quais trabalha	Comunidade acadêmica se ajuda mutuamente	Confiança nas pessoas da universidade	Confiança nos gestores da instituição	Confianç a nos discentes	Confianç a nos docentes	Confiança nos técnicos administrativo s
Relações Socioprofissionais	0.64 ^m	1												
Reconhecimento Profissional	0.54 ^m	0.68 ^m	1											
Elo entre trabalho e vida social	0.54 ^m	0.55 ^m	0.51 ^m	1										
Afetos Positivos	0.52 ^m	0.61 ^m	-	-	1									
Afetos Negativos	-	-0.56 ^m	-	-	-0.71 ^{fo}	1								
Pessoas da universidade, confia ou é cuidadoso(a)	-	-	-0.51 ^m	-	-	-	1							
Confiança total nas pessoas com as quais trabalha	-	-0.62 ^m	-	-	-	-	-	1						
Comunidade acadêmica se ajuda mutuamente	-	-	-	-	-	-	-	-	1					
Confiança nas pessoas da universidade	-	-	0.50 ^m	-	-	-	-	-	-0.50 ^m	1				
Confiança nos gestores da instituição	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.62 ^m	1			
Confiança nos discentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.56 ^m	1		
Confiança nos docentes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.80 ^{fo}	0.58 ^m	-	1	
Confiança nos técnicos administrativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0.65 ^m	-	0.59 ^m	0.60 ^m	1

Fonte: elaboração própria.

¹⁴ Todos os coeficientes apresentados são significativos ao nível de 5%. Legenda: in = inexistente; f = fraco; m = moderado; fo = forte; mf = muito forte.

Observando-se a Tabela 19, é interessante ressaltar que há uma correlação positiva e moderada entre os indicadores de QVT – ‘organização do trabalho’, ‘relações socioprofissionais’, ‘reconhecimento profissional’ e ‘elo entre trabalho e vida social’. Não foi observada correlação relevante entre esses indicadores e as ‘condições de trabalho’, dado que pode indicar que há uma tendência de maior influência dos fatores considerados subjetivos na QVT dos docentes dos cursos de pós-graduação pesquisados.

Esse último apontamento, no entanto, não exclui a importância das condições de trabalho adequadas e dignas. Considerando-se que a atividade docente é por natureza intelectual e imaterial, os resultados obtidos indicam que o sujeito implicado nesse tipo de atividade pode ter a tendência de dar menos importância a aspectos mais palpáveis (como uma infraestrutura ergonômica adequada), mas em lugar disso valorizar aspectos como as relações de diversas naturezas, o reconhecimento e crescimento profissional, o sentido do trabalho, entre outros.

Os afetos positivos e negativos, por sua vez, apresentam forte correlação negativa, o que é um dado esperado, já que os respondentes que assinalaram os itens referentes a afetos positivos consequentemente deixaram de assinalar os itens referentes a afetos negativos.

Ademais, não foram identificadas correlações relevantes entre as variáveis “externas” ao ambiente acadêmico (TV, Comerciantes e Governo Federal), e o mesmo não se pode dizer sobre as variáveis internas: observou-se uma correlação positiva na avaliação de confiança entre discentes, docentes e TAEs. Ou seja, o docente demonstrou um padrão regular de avaliação entre os três atores. Por exemplo, quando respondentes avaliaram discentes como de pouca confiança, essa mesma resposta, com certa regularidade, foi também dada em relação aos docentes e TAEs, e vice-versa.

Os dados mostram, ainda, que uma correlação de força positiva e moderada também foi identificada nos padrões de resposta dos docentes ao julgarem sua confiança na gestão universitária e em pessoas da universidade (0,66). A correlação estatisticamente significativa mais forte identificada nesse grupo de perguntas foi aquela associada entre as pessoas da universidade e os docentes (0,77). Por fim, além de níveis de confiança mais altos comparativamente, esse grupo de atores internos apresentou graus de avaliação para os atores mais padronizados e relacionados entre si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo geral compreender os fatores de Qualidade de Vida no Trabalho dos docentes que atuam nos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, considerando suas vivências de sofrimento e bem-estar e suas estratégias de enfrentamento. Para tanto, foi realizado estudo de cunho qualitativo e quantitativo, dada a complexidade dos dados analisados. A pesquisa buscou, ainda, esboçar um exame crítico, articulando diversas fontes de evidência para o alcance dos objetivos propostos.

Apesar dos esforços empreendidos não caberia a este único estudo delinear compreensão para todas as questões relacionadas à QVT dos participantes da pesquisa, mas é possível que os dados obtidos impulsionem, a partir deste trabalho, diversos apontamentos válidos.

Realizando uma retrospectiva da trajetória percorrida para a conclusão da presente pesquisa, observo que ao longo do percurso acadêmico uma série de “obstáculos” precisaram ser vencidos para que esta tese chegasse ao fim. Diante das limitações de tempo e recursos que se impuseram, com o agravante de uma pandemia que se instaurou a nível mundial, e de todas as atribulações subsequentes, em âmbito pessoal e profissional, conclui-se que os objetivos propostos foram modestamente alcançados.

No primeiro capítulo, foram analisados o contexto e o processo da formação histórica da pós-graduação no Brasil, buscando delinear as tecituras que, ao longo do tempo, criaram o contexto de trabalho do docente no âmbito da pós-graduação nacional. A herança da cultura colonial no Brasil, a organização da sociedade e a evolução do Ensino Superior no País esteve marcada pela insistência em se atrelarem as ações em Educação às estratégias políticas de desenvolvimento. Destacando a criação da CAPES e do CNPQ em meio à lógica desenvolvimentista, o panorama apresentado suscitou um olhar sobre o Plano Nacional de Pós-Graduação ao longo dos diferentes governos.

Propôs-se, além disso, uma breve análise sobre as mudanças ocorridas principalmente no período pós-*impeachment*, as quais reforçaram o discurso neoliberal que investe contra o papel das universidades públicas brasileiras. Com tal reflexão, pontua-se que os campos político e econômico, articulados, ao longo da história brasileira por vezes buscam manipular o campo da Educação no atendimento a interesses diversos.

Ainda com relação aos caminhos delineados pela política de educação superior no Brasil, destacam-se as profundas alterações nos processos de trabalho dos docentes nas

universidades. A reflexão conclusiva é de que o trabalho docente na pós-graduação se constitui entre a tradição da ciência e da academia e a flexibilidade imposta pelo mundo do trabalho: se de um lado os docentes continuaram a vivenciar o rigor do ambiente acadêmico nas produções e pesquisas, por outro lado observaram seu cotidiano de trabalho ser afetado pelas mudanças introduzidas pelo processo de flexibilização.

A partir da análise de diversos estudos que abordam a questão da QVT nas mais variadas áreas, buscou-se caracterizar a discussão acerca da QVT de forma ampla. Nesse sentido, adotou-se o foco centrado na compreensão da QVT como o sentimento de bem-estar e realização profissional vivenciados pelos sujeitos a partir de suas atividades e interações no âmbito do campo acadêmico.

O segundo capítulo teve foco nos aspectos epistemológicos e metodológicos e, adicionalmente, na descrição do histórico e da caracterização da subárea de Planejamento Urbano e Regional (PUR). Para compreensões referentes a esse campo, foi imprescindível o estudo acerca dos indivíduos que compõem a subárea, que se deu a partir da análise de informações geradas pelo trabalho de triangulação dos dados coletados. Tal análise foi realizada de modo a relacionar a caracterização objetiva e os dados concretos no tocante ao contexto dos programas de pós-graduação pesquisados.

O estudo da QVT dos docentes dos programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional contou com o desafio de: a) delinear o perfil dos docentes dos referidos programas; b) caracterizar o trabalho docente no contexto indicado buscando compreender o trabalho docente na atualidade, abarcando tradição e flexibilidade; c) lançar olhar sobre os fatores na gênese das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho dos trabalhadores pesquisados. Adicionalmente, investigaram-se as estratégias de enfrentamento de situações estressantes, a vivência de afetos positivos e negativos e os índices de confiança e cooperação entre os atores.

Como observação conclusiva, cabe afirmar que, de modo geral, os docentes respondentes da pesquisa vivenciam predominantemente sentimentos de bem-estar relacionado aos fatores que compõem a Qualidade de Vida no Trabalho. Isso ocorre apesar de serem constatados severos problemas relativos a infraestrutura inadequada, longas jornadas, pressão para produtividade e falta de número suficiente de bolsas e financiamento para pesquisas, entre outros.

A partir do que verbalizam os participantes da pesquisa, conclui-se que há um mal-estar gerado em relação à sobrecarga para a produção do trabalho intelectual, à pressão, à falta de recursos para produzir – acirrando a competitividade entre os pares – e, ainda, avaliações de

cunho quantitativo que não conseguem fazer justiça ao trabalho que é, por natureza, intelectual e imaterial.

Conclui-se, ainda, que de modo geral profissionais de longa trajetória em instituições de educação superior conseguem manter a vivência de afetos predominantemente positivos, e QVT em faixa de bem-estar, mesmo diante de situações inadequadas e difíceis como as assinaladas anteriormente. Ao avaliar as estratégias de *coping*, observou-se que predominam as estratégias de controle, ações e reavaliações de enfrentamento ou confronto com o estressor. Tais dados apontam que é possível que a maturidade adquirida durante as trajetórias profissionais e a ambientação na instituição de trabalho permitam a esses docentes adotarem uma postura madura diante de eventos estressores. A maturidade é o fator que possibilita ao sujeito enfrentar com equilíbrio as dificuldades do cotidiano e gerar aprendizados diante daqueles entraves.

Quanto aos resultados sobre confiança, pode-se entender que os docentes indicam adotar uma postura cautelosa com os demais, porém tendem a confiar mais nos atores internos do âmbito acadêmico (discentes, docentes e TAEs) que nos atores externos (TV, Comerciantes e Governo Federal) a este. Em geral, possuem pequenos grupos de amigos próximos, em quem podem confiar e com quem se sentem seguros para falar de assuntos privados ou chamar quando necessitam de ajuda. Um apontamento interessante da análise é o de que docentes que possuem religião, em média, confiam mais do que os que declararam não possuir religião.

Sobre os resultados relacionados à cooperação, conclui-se que, no geral, os docentes tendem a cooperar com os demais, dispendo-se a contribuir – com tempo ou dinheiro – em projetos institucionais, mesmo sem benefícios diretos para si. Sobre esse fator, ao relacionar os dados pesquisados evidenciou-se que respondentes que possuem filhos ou enteados atingem média superior ao serem perguntados sobre sua contribuição em um projeto institucional que não os beneficiaria diretamente.

Em tempo, faz-se necessário ressaltar que os coeficientes de correlação de Spearman indicaram uma correlação positiva e moderada entre os indicadores de QVT – organização do trabalho, relações socioprofissionais, reconhecimento profissional e elo entre trabalho e vida social. Não foi observada correlação relevante entre esses indicadores e as condições de trabalho, mas um apontamento interessante desta análise é que os docentes, de modo geral, sustentam seu trabalho com base em fatores subjetivos relacionados a: “Organização do trabalho”, “Reconhecimento socioprofissional no trabalho”, “Relações socioprofissionais de trabalho” e “Elo entre trabalho e vida social”. Tal constatação não exclui

o fato de que os docentes tenham consciência da importância das Condições de Trabalho adequadas e dignas.

Finalmente, espera-se que os resultados aqui apresentados sejam observados com cautela por aqueles que, de algum modo, se interessem pela presente pesquisa, afinal há que se destacar que, dada a complexidade das instituições de pós-graduação em Desenvolvimento Regional, nas diversas regiões do País, faz-se necessário um olhar mais aprofundado e apropriado a cada contexto de trabalho. Não é possível afirmar que determinado programa se sobressaia aos demais em termos de oferta de QVT. Portanto, não se pretende com este trabalho esgotar essa temática tão ampla, do que se conclui necessária a continuidade desses estudos. Espera-se, então, que a partir da contribuição deste estudo outros possam surgir para colaborar com um olhar investigador sobre os programas de pós-graduação em Desenvolvimento Regional.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (ABE). **O problema universitário brasileiro**. Rio de Janeiro: A Encadernadora S.A., 1929.

ABRAMO, Lais. Igualdade de gênero e raça no trabalho: avanços e desafios. **Organização Internacional do Trabalho**, Brasília, v. 10, n. 03, p. 2012. 2010. Disponível em: <https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_229333.pdf>. Acesso em: jun. 2018

ALENCAR, Carla Giselle Pereira Mascarenhas et al. O lugar da mulher pesquisadora em tempos de pandemia do COVID-19: reflexões momentâneas| The place of research woman in pandemic times of COVID-19: momentary reflections. **Caderno Teológico da PUCPR**, v. 5, n. 2, p. 112-122. 2021.

ALMEIDA, Paulo César Andrade; BARBOSA-BRANCO, Anadergh. Acidentes de trabalho no Brasil: prevalência, duração e despesa previdenciária dos auxílios-doença. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, v. 36, n. 124, p. 195-207, 2011.

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva**: Ensaio de Sociologia do Trabalho. Londrina: Práxis, 2007.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A. (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expresso Popular, 2004.

_____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilidade toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

AQUINO, Napoleão A. de. **A construção da Belém-Brasília e a modernidade no Tocantins**. 1995. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

_____. A construção da Belém-Brasília e suas implicações no processo de urbanização do Estado do Tocantins. In: GIRALDIN, Odair (Org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. 2. ed. Goiânia: Ed. UFG, 2004. p. 315-350.

_____. Cidades, migrações e memórias no Tocantins:(re)visitando escritas e falas na década de 1990. In: **XXVI Simpósio Nacional de História**, 2011. Anais. São Paulo: ANPUH, 2011, p. 1-9.

BATISTA, Erika. **Fordismo, taylorismo e toyotismo**: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. III Simpósio Lutas Sociais da América Latina. GEPAL. Londrina, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Manual de Perícia Oficial em Saúde do Servidor Público Federal**. Brasília: 2010.

BOMENY, Helena. Universidade de Brasília: filha da utopia de reparação. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. SPE, p. 1003-1028. 2016.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2017.

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

BOSCHETTI, Vania Regina. Plano Atcon e Comissão Meira Mattos: construção do ideário da universidade do pós-64. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 27, p. 221-229. 2007.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.101, p. 1503-1523. Set./dez., 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CALIL, Léa Elisa Silingowschi. Direito do trabalho da mulher: ontem e hoje. **Âmbito Jurídico**, São Paulo, v. 1, p. 15. 2007.

CARNEIRO, Ricardo. A agenda econômica anacrônica do Governo Bolsonaro. **Brazilian Keynesian Review**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 154-173. 2019.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 3041-3050. 2007.

CAVALCANTE, Roberto Medeiros Fonseca et al. Qualidade de Vida e Qualidade de Vida no Trabalho: uma revisão bibliográfica. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 40, p. 21-31. 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, dez. 2003.

CIAMPA, Antônio. da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de Psicologia Social**. São Paulo - SP: Brasiliense, 1987.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail**. Presses Universitaires de France-PUF, 1999.

CNPQ, Plano Plurianual 2012-2015 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ano. Disponível em: <http://memoria.cnpq.br/plano-plurianual> >. Acesso em: 21 de jun. 2019.

COTRIM, Gilberto. **Educação para uma escola democrática**. São Paulo: Saraiva, 1987.

CORNEJO, Ricardo Heli. **O método dialético**. Observatorio de la Economía Latinoamericana, n. oct., 2019.

COSTA, Carmem Lúcia. Mulheres e suas geografias em universidades brasileiras. **Geografia em Atos** (On-line), v. 3, n. 18, p. 210-226. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. **Educação e Sociedade**, vol. 24, n. 82. Abr. 2003.

CUNHA, Fernando José de Paula. O processo de precarização do trabalho docente no Ensino Superior público. In: EPENN: Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, 19 2009, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora UFPB, 2009.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. ampl.. Trad. A. I. Paraguay e L. L. Ferreira. São Paulo: Cortez, Oboré, 1992.

_____. **A banalização da injustiça social**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

_____. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34. 2004.

_____. **O fator Humano**. 5. ed. Trad. M. I. S. Betiol e M. J. Tonelli Rio de Janeiro: FGV, 2005. (Obra original publicada em 1997.)

_____. **Da psicopatologia à psicodinâmica do Trabalho**. 3. ed. rev. Trad. F. Soudant; S. Lancman e L. I. Sznelwar, p. 341-379. Rio de Janeiro: Fiocruz Brasília/Paralelo 15, 2011.

_____; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. Trad. M. I. S. Betiol. São Paulo: Atlas, 1994.

_____; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho: o que fazer?** Trad. F. Soudant. Brasília: Paralelo 15, 2010.

_____; DESSORS, D.; DESRIAUX, F. Por um trabalho, fator de equilíbrio. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n.3, p. 98-104. 1993.

- DE ALMEIDA, Elenara Chaves Edler; GUIMARÃES, Jorge Almeida. **A pós-graduação e a evolução da produção científica brasileira**. São Paulo: Senac, 2013.
- DE MEIS, L. et al. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v. 36, p. 1.135-1.141. 2003.
- DE VINCENZI, Leticia J. Braga. A fundação da universidade do Distrito Federal e seu significado para a Educação no Brasil. In: **Fórum Educacional**, v. 10, n.3, p. 16-60. Jul./set. 1986.
- DOS SANTOS, Cássio Miranda. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83. 2003.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Da universidade modernizada à universidade disciplinada**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- _____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, 2006.
- _____. **Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos (1930-45)**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.
- FERREIRA, Mário César. **Qualidade de Vida no Trabalho: uma abordagem centrada no olhar do trabalhador**. 2. ed. Brasília: Paralelo, 2012.
- FIGUEIRA, Tânia Gomes. Bem-estar, mal-estar e qualidade de vida no trabalho em uma instituição pública brasileira. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, Instituto de Psicologia, 2014.
- FIGUEIREDO, Julio Carlos. Impeachment no Brasil: o governo Temer e a privatização nas universidades públicas brasileiras. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 161-181. 2017.
- FIELD, Andy. **Descobrendo a estatística usando o SPSS-5**. Porto Alegre: Penso Editora, 2009.
- FREITAS, Maria Ester de. Assédio moral e assédio sexual: faces do poder perverso nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 2, p. 8-19, 2001.
- FREUD, Sigmund. **O Mal Estar na Civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- GAULEJAC, Vincent de. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. In: **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 2007. p. 338-338.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito**. Oeiras: Celta. 1993.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na vida Cotidiana**. 10ª edição. Petrópolis, Editora Vozes, 2002.

GOMES, A. M.; MORAES, K. M. A expansão da educação superior no Brasil contemporâneo: questões para o debate. Reunião Anual da ANPED, 32, Caxambu-MG, 2009. **Anais**. Caxambu: ANPED, 2009.

GRILLO, M. H. M. M.; PENTEADO, R. Z. Impacto da voz na qualidade de vida de professore(a)s do ensino fundamental (original title: The impact of voice on the quality of life of elementary school teachers). **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 17, n. 3, p. 321-330, set.-dez. 2005.

GUEDES, Moema; AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. A produtividade científica tem sexo? Um estudo sobre bolsistas de produtividade do CNPq. **Cadernos Pagu**, n. 45, p. 367-399, 2015.

GUIMARÃES, J.; HUMANN, Marta. Training of human resources in science and technology in Brazil: The importance of a vigorous post-graduate program and its impact on the development of the country. **Scientometrics**, v. 34, n. 1, p. 101-119, 1995.

GUIJOSA, Christian. Es necesario evaluar el estrés y agotamiento docente. **O observatório**. 2018. Disponível em: <https://observatorio.itesm.mx/edu-news/evaluar-el-estres-y-agotamiento-docente?utm_source=Observatorio+de+Innovaci%C3%B3n+Educativa&utm_campaign=39e9d65442-EMAIL_CAMPAIGN_2017_02_24_COPY_01&utm_medium=email&utm_term=0_667d8bc4cf-39e9d65442-235857149>. Acesso em: 27 jun. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HALL, Peter A.; LAMONT, Michele. **Social resilience in the neo-liberal era**. Cambridge University Press, 2013.

HAO, Lingxin.; NAIMAN, Daniel Q. **Quantile regression**. Series: quantitative applications in the social sciences; 149. Los Angeles: Sage publications, 2007.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HELOANI, Roberto. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade no trabalho. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 1, p. 1-8. 2004.

HONNETH, Axel. Trabalho e reconhecimento: tentativa de uma redefinição. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 46-67, jan./abr. 2008.

HUEZ, D. **Souffrances et Précarités au Travail**: Paroles de Médecins du Travail. Paris: Syros, 1994.

KIMURA, Miako; CARANDINA, Dirley Maria. Desenvolvimento e validação de uma versão reduzida do instrumento para a avaliação da Qualidade de Vida em el Trabalho de enfermeiras em hospitais. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. spe., p. 1044-1054. Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342009000500008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2018.

KLEIN, Karla. BAGGIO, Sérgio; DONATO, Romana; SAADE Maria Emília. Qualidade de vida e saúde no trabalho: uma aproximação à realidade do trabalhador da saúde em um hospital público do Tocantins. **Anais. IV Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho**, 2010.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Editorial Brasiliense, 1981.

LEWIN, Kurt. **A dynamic theory of personality**. New York: McGraw-Hill, 1935.

LEYMANN, Heinz. Mobbing and psychological terror at workplaces. **Violence and victims**, v. 5, n. 2, p. 119-126. 1990.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; LIMA-FILHO, Dario de Oliveira. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 62-82. Nov. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 jun. 2018.

LOPES, José Leite. **Ciência e Liberdade**: escritos sobre a ciência e educação no Brasil. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; CBPF/MCT, 1998.

LE GUILLANT, Louis et al. A neurose das telefonistas. **Revista brasileira de saúde ocupacional**, v. 47, n. 12, p. 7-11. 1984.

LUCAS, R. E. On the mechanics of economic development. **Journal of monetary economics**, v. 22, n. 1, p. 3-42. 1988.

LUIZ, Ronir Raggio. Avaliação de produtividade acadêmica: uma proposta de quantificação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 3, n. 6. 2006.

LUZ, M. T. 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. 2005.

MARX, Karl. O capital, livro I, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MENDES, Ana Magnólia. Estratégias de enfrentamento do sofrimento psíquico no trabalho bancário. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 3, n. 1, p. 38-48. 2003.

MENDES, Ana Magnólia. **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Organização do trabalho e vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: abordagem psicodinâmica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 12, n. 2, p. 179-184. 2013.

MARSH, Sarah. **Number of university dropouts due to mental health problems trebles.** 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/society/2017/may/23/number-university-dropouts-due-to-mental-health-problems-trebles>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

MASLOW, Abraham. A theory of human motivation. **Psychological Review**, Washington, v. 50, n. 4, p. 370-396. 1943.

MATTEDI, Marcos Antônio; SPIESS, Maiko Rafael. A avaliação da produtividade científica. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 24, n. 3. 2017.

MEDEIROS, Luiza Ferreira Rezende; FERREIRA, Mário Cesar. Qualidade de Vida no Trabalho: uma revisão da produção científica de 1995-2009. **Gestão Contemporânea**, v. 9. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC/ABRASCO, 1992.

MOACYR, Primitivo. **A instrução e o império** - subsídios para a História da Educação no Brasil. 2º vol. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937.

MORAES, Fernando Tadeu. **Suicídio de doutorando da USP levanta questões sobre saúde mental na Pós.** Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2017/10/1930625-suicidio-de-doutorando-da-usp-levanta-questoes-sobre-saude-mental-na-pos.shtml>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

NARDINI, Rafael. **O suicídio e a universidade.** 2017. Disponível em: <https://www.ovalordofeminino.com.br/artigo/o-suic%C3%ADdio-e-a-universidade>. Acesso em: 05 jan. 2018.

NADLER, David A.; LAWLER, Edward E. Quality of work life: perspectives and directions. **Organizational dynamics**, v. 11, n. 3, p. 20-30. 1983.

NEVES, Viana de Salles Inajara; FIDALGO, Fernando Selmar. Docente virtual na educação a distância: condições de trabalho na rede privada de ensino. In: Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (SENEPT), 1, 2008, Belo Horizonte. **Anais.** Belo Horizonte: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Jun. 2008.

NUSSBAUM, Martha C. **Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades.** España: Herder, 2002.

OLIVEIRA, Luana Paula de; SILVA, Flavia Helen Moreira; STICCA, Marina Gregghi. Revisão sistemática da produção acadêmica em Psicologia do Trabalho no Brasil. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 18, p. 2, p. 354-363. 2018.

OLIVEIRA, Rebeca. Depressão na universidade: como a pressão acadêmica afeta a saúde mental. **GPS Lifetime**, 2018. Disponível em: <<https://gpslifetime.com.br/conteudo/cotidiano/news/70/depressao-na-universidade-como-a-pressao-academica-afeta-a-saude-mental>>. Acesso: 20 jun. 2018.

OTHMER, F.; OTHMER, S. C. **A entrevista clínica utilizando o DSM-IV-TR: Fundamentos**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAIM, A. A busca de um modelo universitário. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidade e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982.

PAIVA, Geraldo José de. Representação social da religião em docentes-pesquisadores universitários. **Psicologia USP**, v. 10, n. 2, p. 227-239, 1999.

PASCHOAL, Tatiane; TAMAYO, Alvaro. Construção e validação da escala de bem-estar no trabalho. **Avaliação psicológica**, v. 7, n. 1, 2008.

PINHEIRO, F. A., TRÓCCOLI, B. T.; TAMAYO, M. R. Mensuração de *coping* no ambiente ocupacional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 153-158. 2003.

PEDROSO, Bruno; PILATTI, Luiz Alberto. Revisão literária dos modelos clássicos de avaliação da qualidade de vida no Trabalho: um debate necessário. **Qualidade de vida: evolução dos conceitos e práticas no século XXI**. Campinas, SP: Ipês, 2010.

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla Barbosa; OLIVEIRA, Luanne Alves; TESKE, Ana Letícia (Org.). **Trabalho, saúde e segurança: trajetória histórica e perspectivas no serviço público federal do Tocantins**. Palmas: EDUFT, 2015.

PIZZIO, Alex; KLEIN, Karla. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131. 2015.

_____. (Org.). **Trabalho, saúde e segurança: coletânea de experiências**. Curitiba: CRV, 2017.

_____. Perfil Epidemiológico dos servidores públicos federais no Tocantins afastados por motivo de saúde. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 14, n. 2, 2018.

PORTO, Jadson Luís Rebelo; THEIS, Ivo Marcos. A pós-graduação em Planejamento Urbano e Regional no Brasil: quatro décadas de reflexões territoriais. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 9, n. 3, p. 33-46. 2016.

RAMOS, Guerreiro. **A Redução Sociológica**. Rio de Janeiro: UFRJ. 1996.

PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS possuem condições de saúde e trabalho extremamente precárias, aponta estudo. **REDEPSI**, 2013. Disponível em: <<http://www.redepsi.com.br/2013/07/30/professores-universitarios-possuem-condicoes-de-saude-e-trabalho-extremamente-precarias-aponta-estudo/>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

REIS, Simone Samires dos; CUNHA, Saulo Daniel Mendes. Professoras itinerantes do ensino superior: condições de saúde e jornada dupla de trabalho. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 2, p. e5590-e5590, 2021.

ROMANELLI, Otaíza. O. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMER, P. M. Increasing returns and long-run growth. **The journal of political economy**, p. 1002-1037, 1986.

RUEDA, F. J. M. **Escala de avaliação de qualidade de vida no trabalho (Escala-QVT)**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2013.

RUZA, Fábio Machado et al. **Trabalho e subjetividade do professor da pós-graduação da UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer**. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. 2017.

SAGIORO, Ricardo. Conhecimento, inovação e crescimento econômico: uma aplicação do modelo de Solow ao Brasil. Encontro Científico da Campanha Nacional das Escolas da Comunidade, II EC - CNEC, Varginha, 9 - 10 jul. 2004. Anais. Varginha: CNEC, 2004.

SALGADO, Martha Patricia Castañeda; SACRISTÁN, Teresa Ordorika. **Investigadoras en la UNAM: trabajo académico, productividad y calidad de vida**. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM, 2013.

SAMPIERI, Roberto Hernández et al. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 2006.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do Caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SOLOW, R. A. Contribution to the Theory of Economic Growth. **Quarterly Journal of Economics**, v. 70, n. 1, p. 65-94. Fev. 1956.

SARQUIS, Leila Maria Mansano et al. Uma reflexão sobre a saúde do trabalhador de enfermagem e os avanços da legislação trabalhista. **Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, 2004.

THÉBAUD-MONY, A. **La precarité moderne**. Politis - La Revue, 1994.

TONELLI, Elizangela; WINGLER, Silvani; MANSUR, Andre Fernando Uebe. **Regressos do Programa Ciência Sem Fronteiras: impactos da internacionalização da educação superior no Brasil**. Congresso Latino Americano de Humanidades, 2017.

TONETTO, Maurício. Um em cada três professores desenvolve depressão devido às pressões do trabalho. 2016. Disponível em: <<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/geral/cidades/noticia/2016/12/um-em-cada-tres-professores-desenvolve-depressao-devido-as-pessoas-do-trabalho-8650070.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

TRIVIÑOS, Augusto. 1987. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSUANG, Ming T. et al. Spiritual well-being and health. **The Journal of nervous and mental disease**, v. 195, n. 8, p. 673-680. 2007.

VASCONCELOS, Lia. Na busca da sintonia - Nova política da Capes quer adequar cursos ao mercado. Revista IPEA Ano 2. Edição 16. 2005.

VELLOSO, A.; LANNES, D.; DE MEIS, L. Concentration of science in Brazilian governmental universities. **Scientometrics**, v. 61, n. 2, p. 207-220. 2004.

VIEIRA, Sofia Lerche; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. Reformas da educação superior no Brasil: tempo (s) e movimento (s). **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, n. 35. 2017.

WAUTIER, Anne Marie. **A construção identitária e o trabalho nas organizações associativas**. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2001.

WAKEFORD, Jon. It's time for universities to put student mental health first. **The Guardian**, 2017. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/higher-education-network/2017/sep/07/its-time-for-universities-to-put-student-mental-health-first>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

WEREBE, Maria José Garcia. **30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, n. SPE2, p. 259-276. 2010.

APÊNDICE

Instrumento para caracterização, avaliação da QVT e estratégias de enfrentamento de docentes na Pós-Graduação.

Dados de Identificação:

Título do Projeto: Qualidade de Vida no Trabalho de docentes na pós-graduação: vivências e estratégias de enfrentamento.

Pesquisadores Responsáveis: Msc. Karla Barbosa Klein e Prof. Dr. Alex Pizzio

Instituição a que pertence o pesquisador responsável: Universidade Federal do Tocantins

Telefone para contato: (63)98409-7637

E-mail: karlaklein@uft.edu.br

Prezado(a) Docente,

Você está sendo convidado(a) para participar do projeto de pesquisa QUALIDADE DE VIDA NO TRABALHO, BEM-ESTAR E MAL-ESTAR NO COTIDIANO DE DOCENTES DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL, de responsabilidade da pesquisadora Karla Barbosa Klein sob a orientação do Prof. Dr. Alex Pizzio. De forma geral o presente estudo tem como objetivo compreender a QVT e as estratégias de enfrentamento dos docentes que participam dos programas de Pós-Graduação.

Justifica-se a importância em estudar a QVT dos docentes que participam dos programas de Pós-Graduação compreendendo as intensas mudanças que este campo tem sofrido ao longo dos últimos anos no Brasil e que o trabalho constitui uma referência essencial para o ser humano, de forma geral, atuando decisivamente na construção de sua identidade individual e em sua inserção no meio social.

Para tal finalidade utilizaremos este questionário identificado.

As suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados serão divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária.

A desistência em responder ao questionário a qualquer momento não lhe acarretará nenhum prejuízo ou dano pessoal.

O(A) Senhor(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras.

A participação no projeto de pesquisa não produzirá nenhum tipo de risco para as suas atividades de trabalho ou para a Universidade na qual desempenha suas atividades.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n. 466/2012 do Ministério da Saúde. Os documentos ficarão armazenados, de modo sigiloso, sob a posse dos pesquisadores responsáveis pelo período mínimo de cinco anos.

Responda de forma sincera às afirmativas e às questões apresentadas.

Sua participação é muito importante!

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[] Declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Seção I - Caracterização

1 - Nome:

2 - Sexo:

Masculino

Feminino

Outro: _____

3 - Idade:

4 - Naturalidade:

5 - Estado Civil:

Solteiro(a)

Casado(a)

Divorciado(a)

União Estável

Viúvo(a)

Outro

6 - Possui filhos ou enteados?

Não

Sim: _____

7 - Titulação:

Mestrado

Doutorado

Pós-Doutorado

8 - Classe:

Auxiliar

Assistente

Adjunto

Associado

Titular

9 - Cidade e Estado de Lotação:

10 - Religião:

Não

Sim: _____

11 - Posicionamento Político:

Direita

Esquerda

Centro

Outro: _____

12 - Tempo de exercício como docente no Ensino Superior:

13 - A instituição onde atua como docente na Pós-Graduação é:

- Federal
 Estadual
 Municipal
 Privada

14 - Tempo de exercício como docente em programa de pós-graduação:

15 - Marque as atividades que você executa como parte de seu trabalho como docente na pós-graduação:

- Orienta alunos
 Supervisiona estagiários e/ou bolsistas
 Coordena projeto de extensão
 Tem pesquisa cadastrada em andamento
 Atua ministrando aula em sala
 Atua em campo com alunos
 Dedica-se a escrever artigos ou similares
 Participa de bancas de avaliação
 Participa na organização de eventos
 Articula parcerias interinstitucionais
 Outro: _____

16 - Você utiliza seu tempo fora da universidade para realizar atividades referentes a seu cargo como docente?

- Não
 Sim

17 - Em média, quantas horas semanais você se dedica à docência?

- 20
 30
 40
 50
 Mais de 50 horas semanais.

Seção II – Avaliação da Qualidade de Vida no Trabalho

Para cada frase apresentada você deverá marcar na escala de 0 a 10 o número que melhor representa sua opinião. Considere que a escala é crescente, onde o número 0 significa “discordo totalmente” e o número 10 “concordo totalmente”.

1 – Considero a estrutura física do meu ambiente de trabalho (piso, paredes, teto, portas, janelas, decoração, arranjos físicos, layouts) adequada.

Discordo Totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

2 – Considero as condições do meu ambiente de trabalho (iluminação, temperatura, ventilação, acústica, limpeza, dedetização) adequadas.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

3 – Considero o instrumental de que necessito no meu ambiente de trabalho (ferramentas, máquinas, aparelhos, dispositivos informacionais, documentação, mobiliário complementar) suficiente.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

4 – Considero o suporte organizacional da minha universidade (informações transparência, suprimentos, tecnologias, remuneração, política de capacitação e de benefícios) adequado.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

5 – Conheço as diretrizes da Pós-Graduação estabelecidas pela CAPES e acredito que a minha atuação é condizente com elas.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

6 – Considero a divisão do trabalho justa, no Programa de Pós-Graduação aonde estou inserido.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

7 – Considero a jornada de trabalho, férias e a flexibilidade adequadas para as minhas atividades enquanto docente na instituição em que atuo e na Pós-Graduação.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

8 – Estou satisfeito(a) com as atividades que tenho de realizar no exercício do cargo.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

9 – Estou satisfeito com a gestão à qual estou subordinado no programa de pós-graduação.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

10 – Acredito que a conduta dos colegas de trabalho no dia a dia é adequada.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

11 – Possuo relações de trabalho positivas e saudáveis com meus superiores.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

12 – Possuo relações de trabalho positivas e saudáveis com meus colegas de trabalho.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

13 – Possuo relações de trabalho positivas e saudáveis com meus alunos.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

14 – Me sinto reconhecido pelos meus alunos em razão do meu trabalho.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

15 – Me sinto reconhecido pelos meus colegas em razão do meu trabalho.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

16 – Me sinto reconhecido pelos meus superiores em razão do meu trabalho.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

17 – Me sinto reconhecido pela comunidade externa à universidade em razão do meu trabalho.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

18 – Acredito que a atuação na Pós-Graduação me possibilita o desenvolvimento e crescimento profissional.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

19 – Acredito que o meu trabalho como docente é um dos elementos que dá sentido à minha vida profissional.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

20 – Acredito que a Universidade tem grande importância no meu projeto de desenvolvimento profissional.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

21 – Acredito que a atuação na pós-graduação tem grande importância no meu projeto de desenvolvimento profissional.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

22 – Acredito que a atuação na pós-graduação permeia a minha vida social.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

23 – Acredito que as ações empreendidas pelo Governo Federal através do MEC impactam diretamente em meu trabalho como docente.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

24 – Acredito que as ações empreendidas pelo Governo Federal através do Ministério do Planejamento Orçamento e Gestão (MPOG) impactam diretamente em meu trabalho como docente.

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

25 – Quando penso no meu trabalho como docente na pós-graduação o que mais me causa mau-estar é:

26 - Quando penso no meu trabalho como docente na pós-graduação o que mais me causa bem-estar é:

Parte III – Avaliação das Estratégias de Enfrentamento

No questionário abaixo, você encontrará uma série de afirmativas referentes às possíveis maneiras de enfrentar o estresse no trabalho. Para cada frase apresentada você deverá indicar a frequência com que você utiliza cada uma delas, em uma escala de 1 a 5.

Considere que a escala é crescente, onde o número 1 significa “nunca faço isso”; 2 “raramente faço isso”; 3 “às vezes faço isso”; 4 “frequentemente faço isso”; e 5 “sempre faço isso”.

Quando tenho um problema no trabalho eu...

1 – Converso com colegas que também estejam envolvidos no problema.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

2 – Tento ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas habilidades.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

3 – Dou uma maior atenção ao planejamento.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

4 – Penso em mim como alguém que sempre consegue se sair bem em situações como essa.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso

- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

5 – Penso na situação como um desafio.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

6 – Tento trabalhar de forma mais rápida e eficiente.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

7 – Decido sobre o que deveria ser feito e comunico às demais pessoas envolvidas.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

8 – Esforço-me para fazer o que é esperado de mim.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

9 – Peço conselhos a pessoas que, embora estejam fora da situação, possam me ajudar a pensar sobre o que fazer.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

10 – Tento modificar os fatores que causam a situação.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

11 – Envolver-me mais ainda nas minhas tarefas, se acho que isso pode resolver a questão.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso

- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

12 – Evito a situação, se possível.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

13 – Digo a mim mesmo que o tempo resolve os problemas dessa natureza.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

14 – Tento manter distância da situação.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

15 – Procuro lembrar que o trabalho não é tudo na vida.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

16 – Antecipo as consequências negativas, preparando-me assim para o pior.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

17 – Mando que as outras pessoas façam minhas tarefas.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

18 – Mantenho a maior distância possível das pessoas que causaram a situação.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso

- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

19 – Tento não me preocupar com a situação.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

20 – Concentro-me em fazer em primeiro lugar aquilo que gosto.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

21 – Pratico mais exercícios físicos.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

22 – Uso algum tipo de técnica de relaxamento.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

23 – Procuro a companhia de outras pessoas.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

24 – Mudo meus hábitos alimentares.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso
- 5 Sempre faço isso

25 – Procuro me envolver em mais atividades de lazer.

- 1 Nunca faço isso
- 2 Raramente faço isso
- 3 Às vezes faço isso
- 4 Frequentemente faço isso

5 Sempre faço isso

26 – Compro alguma coisa.

1 Nunca faço isso

2 Raramente faço isso

3 Às vezes faço isso

4 Frequentemente faço isso

5 Sempre faço isso

27 – Tiro alguns dias para descansar.

1 Nunca faço isso

2 Raramente faço isso

3 Às vezes faço isso

4 Frequentemente faço isso

5 Sempre faço isso

28 – Faço uma viagem.

1 Nunca faço isso

2 Raramente faço isso

3 Às vezes faço isso

4 Frequentemente faço isso

5 Sempre faço isso

29 – Torno-me mais sonhador.

1 Nunca faço isso

2 Raramente faço isso

3 Às vezes faço isso

4 Frequentemente faço isso

5 Sempre faço isso

Parte IV – Escala de Bem-estar no Trabalho Adaptada

No questionário abaixo você deverá indicar o número que melhor expressa a frequência com que se sente da forma descrita em cada item em uma escala de 0 a 10.

Considere que a escala é crescente, onde o número 0 significa “discordo totalmente” e o número 10 “concordo totalmente”.

Nos últimos seis meses, meu trabalho tem me deixado...

1 - Alegre

Discordo totalmente [] 0 [] 1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 [] 6 [] 7 [] 8 [] 9 [] 10 Concordo totalmente

2 – Preocupado

Discordo totalmente [] 0 [] 1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 [] 6 [] 7 [] 8 [] 9 [] 10 Concordo totalmente

3 – Disposto

Discordo totalmente [] 0 [] 1 [] 2 [] 3 [] 4 [] 5 [] 6 [] 7 [] 8 [] 9 [] 10 Concordo totalmente

4 – Contente

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

5 – Irritado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

6 – Deprimido

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

7 - Entediado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

8 – Animado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

9 – Chateado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

10 - Impaciente

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

11 – Entusiasmado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

12 – Ansioso

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

13 – Feliz

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

14 - Frustrado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

15 – Incomodado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

16 - Nervoso

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

17 - Empolgado

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

18 – Tenso

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

19 - Orgulhoso

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

20 - Com raiva

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

21 - Tranquilo

Discordo totalmente []0 []1 []2 []3 []4 []5 []6 []7 []8 []9 []10 Concordo totalmente

Parte V – Capital Social

1 - Falando de modo geral, você diria que pode confiar na maioria das pessoas de sua universidade ou é sempre bom ter cuidado nas nossas relações com outras pessoas?

- [] 1 Pode confiar na maioria das pessoas.
 [] 2 Nunca é demais ter cuidado.

2 - Quantos amigos próximos você considera que tem? (Estas são as pessoas que você se sente segura para falar de assuntos privados ou chamar quando necessita de ajuda.)

3 - Em geral, você está de acordo com as seguintes afirmações:

Você pode confiar totalmente nas pessoas que trabalham com você (seu departamento/colegiado/ curso).

- [] 1 Estou totalmente de acordo.
 [] 2 Estou de acordo em parte.
 [] 3 Não estou de acordo, nem em desacordo.
 [] 4 Estou parcialmente em desacordo.
 [] 5 Estou totalmente em desacordo.

No seu trabalho você necessita estar atento(a), pois alguém pode tirar vantagem de você.

- [] 1 Estou totalmente de acordo.
 [] 2 Estou de acordo em parte.
 [] 3 Não estou de acordo, nem em desacordo.
 [] 4 Estou parcialmente em desacordo.
 [] 5 Estou totalmente em desacordo.

A maioria das pessoas no seu departamento, colegiado ou curso estão dispostas a ajudar se você necessitar.

- [] 1 Estou totalmente de acordo.
 [] 2 Estou de acordo em parte.
 [] 3 Não estou de acordo, nem em desacordo.
 [] 4 Estou parcialmente em desacordo.
 [] 5 Estou totalmente em desacordo.

No seu trabalho a maioria das pessoas são confiáveis para pedir e emprestar dinheiro.

- [] 1 Estou totalmente de acordo.
 [] 2 Estou de acordo em parte.
 [] 3 Não estou de acordo, nem em desacordo.
 [] 4 Estou parcialmente em desacordo.
 [] 5 Estou totalmente em desacordo.

Hoje em dia, com que frequência você diria que as pessoas da comunidade acadêmica se ajudam mutuamente.

- [] 1 Sempre se ajudam.

- 2 Quase sempre se ajudam.
- 3 Às vezes se ajudam.
- 4 Raramente se ajudam.
- 5 Nunca se ajudam.

4 - Agora quero lhe perguntar o quanto você confia em diferentes tipos de pessoas. Quanto você confia nas pessoas de cada categoria?

Nas pessoas da universidade.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos noticiários da televisão.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos comerciantes.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos gestores da instituição.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos membros do Governo Federal.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos discentes da instituição.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos docentes da instituição.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

Nos técnicos administrativos da instituição.

- 1 Não confio.
- 2 Confio um pouco.
- 3 Confio muito.

5 - Se um projeto institucional não beneficia você diretamente, porém traz benefícios para outras pessoas na instituição. Você dedicaria seu tempo ou dinheiro ao projeto?

- 1 Sim
- 2 Não