CENTRO UNIVERSITÁRIO CESUMAR – UNICESUMAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES - PPGGCO

MICHELLE CARDOSO MACHADO DOS SANTOS

GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE E PERCEPÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

MARINGÁ - PR
2019

MICHELLE CARDOSO MACHADO DOS SANTOS

GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE E PERCEPÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações do Centro Universitário Cesumar – UniCesumar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão do Conhecimento nas Organizações.

Linha de Pesquisa: Educação e Conhecimento

Orientador (a): Prof.ª Drª Regiane da Silva Macuch

Co-orientador: Prof. Dr. Arthur G. B. da Cruz Urpia

MARINGÁ - PR

2019

TERMO DE APROVAÇÃO

CENTRO UNIVERSITÁRIO CESUMAR – UNICESUMAR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS ORGANIZAÇÕES - PPGGCO

MICHELLE CARDOSO MACHADO DOS SANTOS

GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE E PERCEPÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

Dissertação apresentada como requisito parcial a para obtenção do grau de Mestre no Curso de Gestão do Conhecimento nas Organizações, Centro Universitário de Maringá- UniCesumar.

_____

Prof.ª Drª Regiane da Silva Macuch – Orientadora

_____

Profª. Dr. Leticia Fleig Dal Forno

Examinadora Interna Centro Universitário de Maringá- UniCesumar

_____

Profª. Solange Franci Raimundo Yaegashi

Examinadora Externa Universidade Estadual de Maringá

MARINGÁ - PR

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S237g SANTOS, Michelle Cardoso Machado dos.
Gestão do trabalho docente e percepção das condições de saúde de docentes de ensino superior / Michelle Cardoso Machado dos Santos. – Maringá-PR: UniCesumar, 2019.
85 f.; il. color; 30 cm.

Orientadora: Profª. Dr. Regiane da Silva Macuch.
Coorientador: Prof. Dr. Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Urpia.
Dissertação (mestrado) – UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento nas Organizações, 2019.

1. Docentes. 2. Ensino Superior. 3. Gestão do Conhecimento. 4. Qualidade de Vida. I. Título.

CDD – 378

Leila Nascimento – Bibliotecária – CRB 9/1722
Biblioteca Central UniCesumar

Àqueles que se dedicam nesta nobre e linda missão que é ajudar a desenvolver pessoas: os professores.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é um dos sentimentos mais nobres que um indivíduo pode ter. Não vivemos sós neste mundo e constantemente precisamos ajudar e ser ajudados. Este espaço destina-se a este sentimento, a oportunidade de agradecer àqueles que me deram a mão durante a execução deste trabalho.

Como Cristã que sou, impossível não ser grata a Deus pela vida e pelas oportunidades concedidas. A Ele dou graças por tudo, em especial pelas pessoas que seguem comigo nesta jornada chamada vida.

Esta jornada começa com nossos pais, que nos deram a oportunidade de crescimento e desenvolvimento com seus cuidados desde o princípio das nossas vidas. Minha gratidão especial à minha mãe, Vera e aos meus avós, Wilma e João, que sempre cuidaram de mim e que assim o fazem de forma tão especial até hoje.

Meu amor e gratidão ao meu anjo Raphael, meu esposo que me ensina a cada dia o verdadeiro sentido das palavras companheirismo e dedicação.

Nomear todos aqui seria delongar-me demais, mas agradeço à minha família, pelas conversas, pelos cafés, pelos almoços. Minha gratidão aos meus irmãos e sobrinhos, que muitas vezes me fortalecem apenas com um sorriso.

Agradeço à família CBS! A realização de tantas atividades profissionais só é possível porque vocês existem e são como são! Obrigada aos meus colegas professores dos Cursos de Fisioterapia e Fonoaudiologia, que dividem comigo a missão de formar novos profissionais. Gratidão às princesas da Fisio, que cuidam tão bem da Clínica.

Minha eterna gratidão à Profª Regiane, que, mesmo após meus 17 anos na docência, finalmente me fez compreender o que verdadeiramente significa ser “mestre” - aquele a quem se deseja seguir os passos. Eu não escolhi uma orientadora, fui escolhida para ser lapidada por ela.

Obrigada Prof. Arthur. Sua serenidade é um acalento nos corações acelerados pela correria do dia a dia. Obrigada, Profª Letícia. Você não só possui a formação em educação especial. Você faz a educação ser especial! Obrigada Profª Adriana!! Não tenho palavras para agradecer seu apoio nesta fase final! Profª Solange Yaegashi, muito obrigada por aceitar participar desta banca.

Enfim, obrigada “às Marcias”, secretárias do Mestrado em GC e a todos os funcionários da Unicesumar que comigo colaboraram nesta etapa da minha vida.

Que Deus abençoe a todos!

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção.

(Paulo Freire)

GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE E PERCEPÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

Resumo: A Universidade é tida como uma organização que produz conhecimento científico e que atualmente precisa organizar suas ações para a produção e gestão do conhecimento acerca de sua própria sobrevivência e cumprimento da missão de formar novos profissionais. O docente é um personagem central neste processo, visto que suas funções estão diretamente relacionadas com a produção e disseminação do conhecimento, além do desenvolvimento de pessoas. Entretanto a função docente também é fortemente influenciada pelas mudanças sociais e eeconômicas do mundo globalizado. Assim, esta pesquisa visa compreender como a percepção da própria saúde pode afetar o processo de gestão do trabalho docente de um grupo de docentes de ensino superior. Para este fim foram aplicados questionários à 80 docentes do ensino superior de uma instituição privada, com questões acerca de aspectos socioeconômicos e profissionais deste docente, além da versão curta do SF-36. Os dados obtidos indicam que a saúde influencia na gestão do trabalho pedagógico, em especial na produção científica e inovação das metodologias em sala de aula. Desta forma conclui-se que os processos de gestão do conhecimento podem auxiliar na melhoria das condições de saúde destes docentes e, consequentemente, na gestão do trabalho docente.

Palavras-chave: docentes, ensino superior, gestão do conhecimento, qualidade de vida

ABSTRACT

Abstract: The University is considered an organization that produces knowledge and currently needs to organize its actions for production and management of knowledge about its own survival and fulfillment of the mission to train new professionals. The teacher is a central character in this process, since his work is directly related to the production and dissemination of knowledge, as well as the development of people. However, the teaching function is also strongly influenced by the social and economic changes of the globalized world. Thus, this research aims to understand how the perception of one's own health can affect the management process of the teaching work of a group of higher education teachers. For this purpose, questionnaires were applied to 80 teachers of higher education of a private institution, with questions about socioeconomic and professional aspects of this teacher, in addition to the short version of the SF-36. The data obtained indicate that health influences the management of pedagogical work, especially in the scientific production and innovation of methodologies in the classroom. In this way, it can be concluded that knowledge management processes can help improve the health conditions of these teachers and, consequently, the management of teaching work.

Key words: teachers, higher education, knowledge management, quality of life

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos da Gestão do Conhecimento.....27
Figura 2 - Modelo da espiral do conhecimento.....28
Figura 3– Ciclo da gestão do conhecimento de Wiig.....29
Figura 4 – Componentes do capital intelectual.....31
Figura 5 – Instituições de ensino superior segundo categoria administrativa no Brasil, 2017.....38
Figura 6 – Número de matrículas da educação superior 2007-2017.....38
Figura 7 – Distribuição da amostra segundo a idade.....52
Figura 8 – Percepção das atividades docentes mais prejudicadas em períodos de maior estresse.....57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Categorização “Raw scale” do questionário SF-36 para análise de dados.....48
Tabela 2 – Caracterização da amostra segundo dados socioeconômicos.....50
Tabela 3 - Caracterização da amostra segundo dados profissionais.....53
Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo a percepção de quanto o exercício da docência influencia na saúde do profissional.....55
Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo a percepção da influência da condição de saúde na forma como o docente realiza o trabalho pedagógico.....56
Tabela 6 – Percepção da qualidade de vida.....58
Tabela 7– Correlação entre percepção da influência na saúde e vitalidade.....61
Tabela 8 – Correlação entre as variáveis.....62
Tabela 9 – Diferenças nas categorias do SF 36 em função da percepção acerca da influência da docência na saúde.....63

LISTA DE ABREVIATURAS

GC – Gestão do Conhecimento

IES – Instituições de ensino superior

ES – Ensino superior

INEP – Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

CF – Constituição Federal do Brasil

PNE- Plano nacional da educação

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação está apresentada em cinco capítulos. O primeiro consiste em uma breve introdução ao tema, com os objetivos da pesquisa e sua justificativa. No segundo é apresentada a fundamentação teórica utilizada para esta pesquisa, abordando temas sobre a gestão do conhecimento, o ensino superior e a função docente. Na sequência estão descritos os métodos e materiais utilizados na coleta de dados, seguidos dos resultados e da discussão. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca do estudo realizado.

Sumário

1 - INTRODUÇÃO 15
1.1 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA 17
1.2 OBJETIVOS 17
1.2.1 Objetivo geral 17
1.2.2 Objetivos específicos 17
1.3 JUSTIFICATIVA 18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 22
2.1 O CONHECIMENTO HUMANO E O CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL 22
2.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO 25
2.2.1 Finalidade da gestão do conhecimento 26
2.2.2 Elementos da gestão do conhecimento 26
2.2.3 Ciclos da gestão do conhecimento 28
2.3 CAPITAL INTELECTUAL 30
2.4 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) COMO ORGANIZAÇÕES 33
2.5 ESTRUTURA E POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 34
2.6 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL 37
2.7 O DOCENTE 40
2.7.1 A função docente na atualidade 40
2.7.2 A saúde docente e a função docente 42
3 . MATERIAIS E MÉTODOS 46
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA 46
3.2 COLETA DE DADOS 46
3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS 47
3.4 ANÁLISE DOS DADOS 48
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO 49
4.1 TAXA DE RESPOSTA 49
4.2 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA 49
4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL 61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 65
REFERÊNCIAS 67
APENDICES 74
APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) ... 75

APENDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR 77
ANEXOS 79
ANEXO 1: *SHORT FORM HEALTH SURVEY* -36 (SF-36) – VERSÃO BRASILEIRA 80

1 - INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica, a globalização e a livre concorrência provocaram intensa mudança no ambiente social. Em uma sociedade imediatista, altamente competitiva e pouco tolerante aos erros, a formação de novos profissionais tornou-se uma atividade muito mais desafiadora. O mercado de trabalho exige um profissional conectado, perspicaz, ágil na solução de problemas, criativo e dinâmico. Para corresponder a esta necessidade, o ensino baseado em habilidades e competências proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais norteia a formação de um profissional completo, humanista e preparado para um ambiente profissional cada vez mais competitivo (ENSSLIN et al., 2015).

Além das mudanças no perfil profissional, o crescente aumento na oferta de cursos de graduação no país, em especial pela rede privada de ensino, trouxe consigo a necessidade de melhorias no processo de gestão do ensino superior. A Universidade é tida como uma organização que produz conhecimento científico e que atualmente precisa organizar suas ações para a produção e gestão do conhecimento acerca de sua própria sobrevivência e cumprimento da missão de formar novos profissionais (COBBE, et al., 2015).

A gestão do conhecimento (GC) se constitui como um recurso estratégico para integrar a criação, a captura, o acesso e a socialização de ativos intelectuais contidos em uma organização (DALKIR, 2013). Esta gestão apresenta discussões acerca da importância de se considerar o capital intelectual como recurso elementar para o desenvolvimento das organizações, assim como para sua manutenção no mercado competitivo atual.

Em qualquer instituição ou nível de ensino há uma figura central no processo de produção do conhecimento: o docente, que detém boa parte do capital intelectual de uma instituição de ensino. No que tange especificamente ao ensino superior, o aumento na demanda de alunos associado à evidenciação do tripé ensino-pesquisa-extensão (BRASIL, 2007), iniciou um processo de incremento dos indicadores quantitativos de produtividade e qualificação profissional docente. Neste âmbito, o docente de ensino superior precisa ser gestor da sala de aula, do processo ensino e aprendizagem, das atividades burocráticas pertinentes à atividade docente e das práticas pedagógicas que levam a formação do profissional requerido pelo mercado. Além disso, precisa ser gestor de seu próprio conhecimento e de seu próprio tempo, qualificando-se cada vez mais. Independente se atua na iniciativa pública ou privada, o docente universitário precisa apresentar alto rendimento. Rendimento este que envolve as práticas pedagógicas, apoio ao discente, inovação de

metodologias de ensino, produção científica e cuidado com sua saúde física e mental (PERRENOUD, 2000; ANASTASIOU, 2002).

A atuação docente na atualidade está relacionada com demandas imediatas, atualizações constantes e alta produtividade, o que afeta o ritmo do contexto do trabalho. A atividade docente vincula-se ao processo intelectual, investigativo e criativo, o que se contrapõe a lógica produtivista e tem afetado diretamente as condições de saúde dos professores (LEITE, NOGUEIRA, 2017; BERNARDO, 2014). Esta alta gama de atividades tem resultado no adoecimento do professor (ANDRADE, 2012). A mídia, assim como alguns estudos científicos na área, alertam para o uso cada vez mais comum de medicamentos para ansiedade, depressão e doenças de ordem física em todas as faixas etárias. Algumas pesquisas realizadas com a população de professores mostram altos índices de absenteísmo e afastamento no trabalho decorrente de problemas de saúde (CAMPOS e CUNHA, 2017; BERNARDO, 2014; LEITE e NOGUEIRA, 2017).

O tema saúde ocupacional tem sido discutido dentro dos mais diferentes campos profissionais e no que tange à saúde do docente, estudos descrevem para uma alta gama de disfunções diretamente relacionadas à atuação deste profissional. Desta forma, cuidar da saúde dos profissionais da educação passou a ser um investimento na produtividade das organizações que ofertam serviços de educação, assim como das demais organizações (BITTAR et al., 2004; ILO, 2012).

Dentro do ambiente acadêmico, há uma grande prevalência de desordens emocionais e psíquicas e a forma como o trabalhador realiza a gestão das suas atribuições parece influenciar diretamente neste quesito. A forma como o indivíduo percebe o ambiente de trabalho e as funções por ele exercidas influenciam diretamente o seu desempenho. No caso do professor, esta percepção influenciará no seu relacionamento com os colegas, com a profissão e no próprio processo de ensino – aprendizagem (COLLIE et al., 2012).

O docente está fortemente envolvido na criação e disseminação de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e competências. Historicamente, este profissional tem por missão promover a formação de pessoas, porém, tem visto seu papel sofrer inúmeras transformações nos últimos anos. Com o advento da globalização e desenvolvimento de novas tecnologias de forma rápida e contínua, este profissional precisa reinventar-se a todo momento, além de corresponder a demandas cada vez mais numerosas, intensas e urgentes (PERRENOUD, 2000; PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

1.1 PROBLEMA E QUESTÃO DE PESQUISA

O professor é um profissional cujo ofício requer um alto grau de dedicação intelectual e afetiva, somadas às muitas atividades burocráticas que requerem muitas horas de trabalho além do expediente. Assim sendo, tem-se como problematização para o desenvolvimento deste estudo que a condição de saúde deste docente poderá influenciar diretamente o capital intelectual proveniente dele e que é fundamental para as organizações educacionais. Assim, diante da inquietude e atualidade acerca do tema a pergunta desta pesquisa é: "como a percepção da própria saúde pode afetar o processo de gestão do trabalho docente de um grupo de docentes de ensino superior"?

1.2 OBJETIVOS

A fim de fomentar o entendimento da situação atual da função docente e proporcionar meios para uma intervenção de melhorias com base na gestão do conhecimento nas organizações apresentam-se a seguir o objetivo geral e os objetivos específicos deste trabalho.

1.2.1 Objetivo geral

Analisar como as condições de saúde do docente de ensino superior influenciam sua gestão do trabalho pedagógico e, consequentemente, a gestão do conhecimento.

1.2.2 Objetivos específicos

Com a finalidade de se alcançar o objetivo geral deste trabalho respondendo a questão de pesquisa, os seguintes objetivos específicos são estabelecidos:

- Verificar a percepção de um grupo de docentes de ensino superior sobre suas condições de saúde;
- Identificar os principais aspectos relacionados à gestão do trabalho pedagógico que podem ser influenciados pelas condições de saúde da população estudada;
- Descrever como as condições de saúde do docente relacionam-se com a gestão do conhecimento no ensino superior.
- Analisar a tríade condições de saúde-gestão do trabalho pedagógico-gestão do conhecimento sob a perspectiva da gestão do conhecimento nas organizações.

1.3 JUSTIFICATIVA

O Século XXI está marcado como a Era do Conhecimento. A Sociedade do Conhecimento da atualidade é fruto de profundas mudanças sociais, culturais e econômicas advindas da Terceira Revolução Industrial, que uniu o conhecimento científico a produção industrial. O desenvolvimento de novas tecnologias promotoras de comunicação permeou o processo de globalização e de acesso rápido à informação. Neste ambiente, a relação entre o conhecimento e a produção de riqueza tornou-se íntima e indispensável (DUARTE, 2001). O conhecimento passou a ser valorizado como um capital fundamental para a sobrevivência das organizações, visto que é imprescindível para o desenvolvimento de novas tecnologias e inovações. Em uma era onde a alta tecnologia está presente nos mais diversos meios, o que "se conhece" passou a ser um diferencial entre pessoas e empresas (MARTINS; FERREIRA, 2015; CHERMAN; ROCHA–PINTO, 2016).

A gestão do Conhecimento (GC) constitui um campo de atuação multidisciplinar, aplicada às mais diversas áreas do mercado e obteve grande difusão com o trabalho de Nonaka e Takeuchi em meados da década dos anos de 1990. Na ocasião, os autores apresentaram um modelo de gestão com interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito. Segundo este modelo, o conhecimento adquirido por meio das experiências humanas (tácito) poderia ser convertido em um conhecimento descrito, registrado e capaz de ser transferido (explícito) (NONAKA E TAKEUCHI, 1993). Estes mesmos autores destacam que o conhecimento organizacional surge a partir da interação social dentre aqueles que trabalham na organização.

No que tange à gestão das organizações, um dos temas mais discutidos na atualidade é o capital intelectual, que representa o valor total de uma organização, sendo a soma entre o capital humano e estrutural desta. Diferentemente dos recursos tangíveis, representados pela estrutura física de uma organização, o capital intelectual é tido como algo intangível, porém fundamental na captura e disseminação de informações passíveis de gerar conhecimento (MARTINS; FERREIRA, 2015).

É na mente das pessoas que ocorrem as associações entre as informações obtidas. É por meio das funções cerebrais que o indivíduo é capaz de armazenar dados e fazer conexões para compreender situações e criar novos conhecimentos. Com os estudos das neurociências foi possível entender como estas associações ocorrem e como o ambiente favorece ou prejudica estas conexões (COSENZA e GUERRA, 2011).

Sob esta ótica, o desenvolvimento de competências para o desenvolvimento e aplicação do conhecimento tornou-se primordial para a sobrevivência no mercado de trabalho atual, incluindo a docência. O ensino superior constitui-se um contexto propício para o desenvolvimento destas competências: por meio do estudo de uma determinada área do conhecimento, o indivíduo adquire habilidades e competências para a atuação no ambiente de trabalho (PERRENOUD, 2000).

Le Boterf (2005), enfatiza que competências se referem sempre a pessoas e que toda competência é individual, porém também é coletiva. Para ser competente em algo, há a necessidade de organização das informações e raciocínio sobre as situações, não apenas de saber fazer e saber ser. A competência resulta da combinatória de conhecimentos e habilidades utilizados de maneira eficiente e eficaz pelas pessoas ou pelas organizações (CHIAVENATO, 2014).

No processo de construção de novos conhecimentos, habilidades e competências, há a presença de um indivíduo dedicado ao ensino e ao desenvolvimento de pessoas – o professor.

A função do professor ou docente também sofreu mudanças com a Revolução Industrial e o desenvolvimento de novas tecnologias. Aquele que antes era o total detentor do conhecimento teve que adaptar-se a alunos que possuem a informação "na palma de suas mãos". Ademais, as condições de acesso ao ensino superior mudaram nas últimas décadas, o que aumentou expressivamente a oferta de cursos de graduação, assim como no número de alunos nas salas de aula. Associado a este aumento na quantidade de alunos do ensino superior, está a diversidade de culturas, classes sociais e formação de ensino básico, o que requer do docente habilidades e competências para gerir uma sala de aula heterogênea em muitos aspectos (GARCIA et al., 2011).

Diante desta realidade, Perrenoud (2000), apresenta novas competências para se ensinar no século XXI. Segundo o autor, para ensinar o professor deverá desenvolver suas competências para atuar na organização em relação às situações de aprendizagem, na administração da progressão destas aprendizagens, na capacidade de envolver o discente em sua própria aprendizagem, no trabalho em equipe, no uso das novas tecnologias, na participação nas atividades administrativas e no gerenciamento de sua própria formação contínua.

O professor é o gestor da sala de aula e do processo de aprendizagem. Esta atividade exige planejamento, dedicação, tempo e motivação. Não obstante, é fundamental que este indivíduo tenha plena capacidade física, mental, emocional e social para desenvolver suas

atividades (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Muitos são os estudos que analisam dados das condições de saúde de professores nos mais diferentes níveis de ensino (VALE et al., 2015; SOUZA et al., 2017; LIU et al., 2015; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016). Os altos índices de absenteísmo do trabalho e aposentadorias precoces levaram pesquisadores das mais diferentes áreas a buscar os motivos da falta de saúde docente. A maioria destes autores considera o fator "estresse ocupacional" como o principal responsável pela baixa saúde docente (SANTOS, 2016; LIU et al., 2015).

Estresse ocupacional é um conceito relacionado a um complexo componente físico e psíquico proveniente das exigências e do ambiente de trabalho e constitui uma relevante questão de saúde mundial, visto que traz impactos negativos tanto na saúde do trabalhador como na produtividade das organizações (BITTAR et al, 2004; ILO, 2012). Entretanto, há que se considerar que o nível de estresse ocupacional está relacionado principalmente com a forma com a qual o trabalhador faz a gestão do que lhe é imposto pelo trabalho com suas capacidades, habilidades e expectativas profissionais. A forma como o indivíduo percebe o ambiente de trabalho e as funções por ele exercidas influenciam diretamente o seu desempenho. No caso do professor, esta percepção influenciará no seu relacionamento com os colegas, com a profissão e no próprio processo de ensino – aprendizagem (COLLIE et al., 2012).

Segundo a perspectiva de dois estudiosos do processo ensino-aprendizagem: Vygostky, 2001 e Piaget, 1993, ensinar é um ato de relacionar-se. E o aprendizado só ocorre a partir de uma relação entre cognição e afetividade. Assim, a condição afetiva na qual o docente se encontra poderá influenciar diretamente na sua atuação como facilitador do aprendizado, como gestor da sala de aula e do seu trabalho pedagógico.

Contrapondo-se à ênfase dada aos aspectos negativos do trabalho, surge nas últimas décadas a ideia de uma psicologia positiva, cujo enfoque está, segundo Gomide Júnior et al., (2014), "na construção de características positivas e o entendimento das condições que promovem a saúde e a prosperidade humana".

Sob esta ótica da psicologia positiva tem-se o capital psicológico - um conceito mais recente que diz respeito a um estado de desenvolvimento humano caracterizado por quatro elementos da personalidade: eficácia, esperança, otimismo e resiliência. Segundo este ponto de vista, indivíduos com alto capital psicológico tendem a ser mais produtivos, mais criativos, com melhor relacionamento interpessoal e capazes de agregar maior valor a produtos e serviços. A associação destes dois conceitos reforça a importância do capital humano para as organizações (VISEU et al., 2012).

Há o conceito de que o sentimento de bem-estar influencia diretamente na produtividade do indivíduo, assim como na qualidade da sua produção. Este conceito, perfeitamente aplicável as mais diferentes áreas do mercado não diferem do ambiente escolar: certamente um professor também produz mais e melhor quando se sente bem no ambiente de trabalho (ABREU et al., 2016).

Vale ressaltar também que a função docente no atual contexto social e econômico influencia também na saúde física deste professor, predispondo ao desenvolvimento de doenças como hipertensão, lombalgias recorrentes, gastrite, labirintite, enxaqueca, afonia, rouquidão, dor crônica, dentre outros (FONTANA; PINHEIRO, 2010; GRADELLA JÚNIOR, 2010; SERVILHA ; ARBACH, 2011). Entretanto, muitos autores relacionam o comprometimento da saúde física com o desgaste emocional e psíquico destes docentes, conforme descrito por: Liu et al., 2015, Souza et al., 2017 e Leite e Nogueira, 2017.

Conhecer como o professor de ensino superior percebe sua condição de saúde pode fornecer subsídios para ações que incrementem elementos de sua personalidade relacionados à eficácia, esperança, otimismo e resiliência. Como um ser que está em aprendizado constante, o professor possui alta capacidade de adaptação, o que o torna cada vez mais essencial no mundo atual.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção inicia apresentando conceitos básicos sobre o conhecimento e como ele tornou-se essencial para as organizações. Em seguida, são apresentados os conceitos gerais relacionados à gestão do conhecimento, incluindo o conceito de capital intelectual. Posteriormente, as Instituições de Ensino Superior são apresentadas sob a ótica das organizações, assim como a expansão do ensino superior no Brasil. O docente, personagem principal deste estudo vem a seguir, assim como suas funções e condições de saúde.

2.1 O CONHECIMENTO HUMANO E O CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Por definição, o conhecimento é o "ato de perceber ou compreender por meio da razão ou da experiência" (HOUAISS, 2016). É uma habilidade da mente humana de observar, processar, analisar e armazenar um conjunto de informações para posteriormente utilizá-las para a vivência social e a tomada de decisões. Por meio das funções cerebrais um indivíduo é capaz de fazer conexões para compreender situações e gerar conhecimento (COSENZA; GUERRA, 2011).

Estudos e teorias sobre o conhecimento remontam à própria história da humanidade. Muitos filósofos debruçaram-se em estudos para entender como esta habilidade humana é concebida e diante dos textos a estes estudiosos atribuídos, surgiram diversas teorias sobre o conhecimento. Em seu livro sobre a Teoria do Conhecimento, Hessen explica como a teoria do conhecimento tornou-se um campo da filosofia.

> Podemos defini-la como teoria material da ciência ou como teoria dos princípios materiais do conhecimento humano. Enquanto a lógica investiga os princípios formais do conhecimento, as formas e leis gerais do pensamento humano, a teoria do conhecimento dirige-se aos pressupostos materiais mais gerais do conhecimento científico... tem os olhos fixos justamente na referência objetiva do pensamento, na sua relação com os objetos.... a teoria do conhecimento pergunta sobre a verdade do pensamento, sobre sua concordância com o objeto. Também podemos, por isso, definir a teoria do conhecimento como a teoria do pensamento verdadeiro, por oposição à lógica, definida como a teoria do pensamento correto (HESSEN, 2000, p.13).

A filosofia como ciência busca o esclarecimento da verdade, de investigar a fundo a realidade das coisas. Sócrates ao se questionar se era possível um conhecimento absoluto concluiu que "saber que não se sabe" era a melhor forma de se conhecer a verdade. Seu

discípulo Platão alega que o conhecimento é oriundo das ideias, de onde provém o conhecimento sensível – de crenças e opiniões e o conhecimento intelectual – de raciocínio e intuição. Muito tempo depois, René Descartes afirma que o conhecimento estaria fundado nas ideias, claras e distintas presentes na mente e que a razão seria a única forma de se chegar a verdade das coisas (HESSEN, 2000).

Na busca pela verdade absoluta, o matemático Descartes alega que esta verdade só pode emergir de algo que não pode ser duvidado. Nesta corrente ele conclui que a única certeza que se pode ter é a da existência e que, portanto, o corpo é algo distinto da alma. O conhecimento é inato da alma e totalmente racional (HESSEN, 2000).

Já Locke defende o empirismo e combate fortemente o inatismo na produção do conhecimento, ficando marcada a concepção onde diz que "o homem é uma tábula rasa". Para este filósofo, o conhecimento só pode ser adquirido por meio da experiência, que é de onde surgem as ideias. Assim, o conhecimento é resultante da experiência sensível e da reflexão, que suprem a mente com materiais para o conhecimento. O principal meio pelo qual as ideias surgem é por meio da sensação. Ao ler o texto Ensaio sobre o conhecimento humano (Locke, 2012), fica claro que para ele os sentidos são a ligação direta entre o homem e a realidade, podendo ocorrer de forma primária quando esta ligação está no próprio objeto ou de forma secundária, quando surgem da interação entre homem e objeto.

Entretanto, a discussão acerca de como o conhecimento é produzido vai além dos aspectos filosóficos. A partir do início do século XX, a compreensão da estrutura e funcionamento das células nervosas incitou ao estudo dos mecanismos biológicos envolvidos no processo de aquisição e geração de conhecimento. Até então, segundo Cosenza e Guerra (2011), acreditava-se que os nervos eram canais por onde circulava a substância espiritual que se movia sobre o comando do cérebro.

Atualmente sabe-se que fenômenos como a memória, linguagem e emoções, assim como ensinar e aprender estão relacionados com processos biológicos ocorridos no sistema nervoso. A cada dia surgem novidades envolvendo neurociências: uma área que visa estudar o sistema nervoso e suas relações com o mundo sob os aspectos celulares, moleculares, sistêmico, comportamental e cognitivo (LENT, 2010).

No que tange ao conhecimento, a neurociência cognitiva é que se ocupa do entendimento das capacidades mentais mais complexas, como a linguagem e a memória. Segundo o autor de Cem bilhões de neurônios (LENT, 2010), o aprendizado é fruto da aquisição de novas informações que serão retidas na memória. Este, por sua vez, pode ser considerado como *"um conjunto de comportamentos que viabilizam os processos*

neurobiológicos e neuropsicológicos da memória" (LENT,2010, p.650). Porém engana-se quem pensa que aprender depende apenas das redes neurais em pleno funcionamento: a aquisição do conhecimento depende também do estado de saúde do indivíduo, da sua interação com o ambiente e o estímulo dado para o processo de aprendizagem (COSENZA; GUERRA, 2011).

Atualmente, além das discussões acerca do conhecimento presente nas pessoas, discute-se muito sobre o conhecimento presente nas organizações. Com a evolução tecnológica e econômica advinda da Terceira Revolução Industrial a relação entre o conhecimento e a produção de riqueza tornou-se íntima e indispensável (DUARTE, 2001; ROSSINI, et al, 2015). O conhecimento passou a ser valorizado como um capital fundamental para a sobrevivência das organizações, visto que é imprescindível para o desenvolvimento de novas tecnologias e inovações. Em uma era onde a alta tecnologia está presente nos mais diversos meios, o que "se conhece" passou a ser um diferencial entre pessoas e empresas (MARTINS; FERREIRA, 2015; CHERMAN;ROCHA –PINTO, 2016).

O valor do conhecimento é inquestionável. Seja no âmbito individual, coletivo ou organizacional, este é um importante recurso para o processo de melhoria contínua, emancipação e sobrevivência das relações sociais e de trabalho. Entretanto, há que se considerar que o conhecimento por si só não basta: a gestão do conhecimento presente nas pessoas e nas organizações é fundamental para a continuidade na produção, disseminação e no bom aproveitamento do conhecimento adquirido (DUARTE, 2001; DALKIR, 2013; MARTINS; FERREIRA, 2015; CHERMAN;ROCHA –PINTO, 2016).

2.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO

> A Gestão do Conhecimento constitui um processo complexo que visa alinhar a missão de uma organização com as melhores práticas que permitam a mesma ser mais eficiente, mais rentável, fazer as coisas de maneira mais conveniente, para que na sequência possa compartilhar o conhecimento com outras pessoas que poderão aplica-lo em situações idênticas ou semelhantes no futuro (MONAVVARIAM; KASAEI, 2007, apud MELATI, 2017).

Ishikura (2008) ao escrever sobre a Gestão do Conhecimento no mundo globalizado afirma que a vantagem competitiva no meio organizacional está ligada a capacidade em gerir pessoas e o conhecimento nelas acumulado. Ele, assim como outros autores como Dalkir (2013), enfatizam que o principal ativo de uma organização na atualidade não está mais em bens físicos, como maquinários e infraestrutura. Os ativos considerados “intangíveis”, como o conhecimento presente nas pessoas são essenciais e a habilidade em gerir este ativo é fundamental para a existência das organizações.

A gestão do Conhecimento (GC) constitui um campo de atuação multidisciplinar, aplicada às mais diversas áreas do mercado e obteve grande difusão com o trabalho de Nonaka e Takeuchi em meados da década de 90, quando estes autores descreveram que o conhecimento adquirido por meio das experiências humanas (tácito) poderia ser convertido em um conhecimento descrito, registrado e capaz de ser transferido (explícito) (NONAKA E TAKEUCHI, 1993).

A necessidade de gerir o conhecimento partiu da dificuldade em lidar com as complexas mudanças do final do século XX diante do surgimento das novas tecnologias, da globalização e crescimento das necessidades dos clientes. Para garantir a competitividade no mercado, as organizações precisaram dispor de técnicas e estratégias para analisar, organizar, aprimorar, manter e compartilhar o conhecimento individual e coletivo (DALKIR, 2013).

Independente do modelo adotado para criação e disseminação do conhecimento organizacional, não há como negar o imenso valor que o conhecimento possui para as organizações atuais. Grandes exemplos de sucesso são baseados em modelos de gestão do conhecimento de forma constante e organizada (SILVA, et al, 2015, apud OLIVEIRA, et al, 2015). Gerir o conhecimento consiste em verificar os conhecimentos que serão úteis à determinada organização, garantindo a esta vantagem competitiva no mercado (AGUIAR, et al, 2015).

2.2.1 Finalidade da gestão do conhecimento

O objetivo da GC é desenvolver formas de auxiliar as organizações a transformar o conhecimento tácito em explícito, proporcionando um melhor desempenho mercadológico de acordo com a missão proposta por cada organização. Desta forma, o uso das práticas de GC tornou-se fundamental para a manutenção de uma organização eficiente e duradoura, pois constitui em uma ferramenta de uso do conhecimento organizacional juntamente com as competências e habilidades individuais que contribuem para o sucesso organizacional (DALKIR, 2013).

Wiig (1997) afirma que a GC possui dois objetivos: proporcionar ações inteligentes para garantir a viabilidade e sucesso de uma organização e gerenciar os ativos de conhecimento presentes nestas organizações. Para este autor, o conhecimento é um organismo vivo que deve ser devidamente cuidado e organizado para produzir seus melhores frutos.

Magalhães (2005) ressalta que atingir uma determinada posição no mercado competitivo não é suficiente para sucesso de uma organização: é preciso sustentar esta posição. E dentre os métodos propostos para manter uma empresa no mercado competitivo, compreender que uma organização está em constante aprendizado é o melhor deles. Uma *"organização aprendente"* é uma organização que realiza a gestão do seu conhecimento.

A GC viabiliza a disseminação do conhecimento e das melhores práticas, fornecendo subsídios para a tomada de decisão estratégica. (DALKIR, 2013). Por meio de práticas baseadas na Gestão do Conhecimento, uma organização pode melhorar seus processos, propiciar a inovação e obter sucesso em seu ramo de atividade (ISHIKURA, 2008).

2.2.2 Elementos da gestão do conhecimento

Basicamente, a função da GC é desenvolver estratégias para analisar, organizar, aprimorar, manter e compartilhar o conhecimento individual e coletivo de tal modo que este seja reutilizado pela organização sempre que necessário (DALKIR, 2013). Entretanto para que este conhecimento seja extraído, transformado, aprimorado, difundido e internalizado faz se necessário o envolvimento de alguns elementos.

Edwards, 2011, descreve que os três elementos fundamentais para que a GC ocorra são: pessoas, processos e tecnologias. Segundo este autor, estes elementos estão interligados entre si e relacionam-se continuamente.

É necessário que as pessoas envolvidas na organização contribuam e compartilhem seus conhecimentos. O elemento tecnologia contribui na codificação, armazenamento e na partilha das informações, enquanto os processos representam as metodologias utilizadas para a incorporação das ações relacionadas à gestão dos conhecimentos partilhados (EDWARDS, 2011). A figura a seguir representa estes elementos e suas inter-relações.

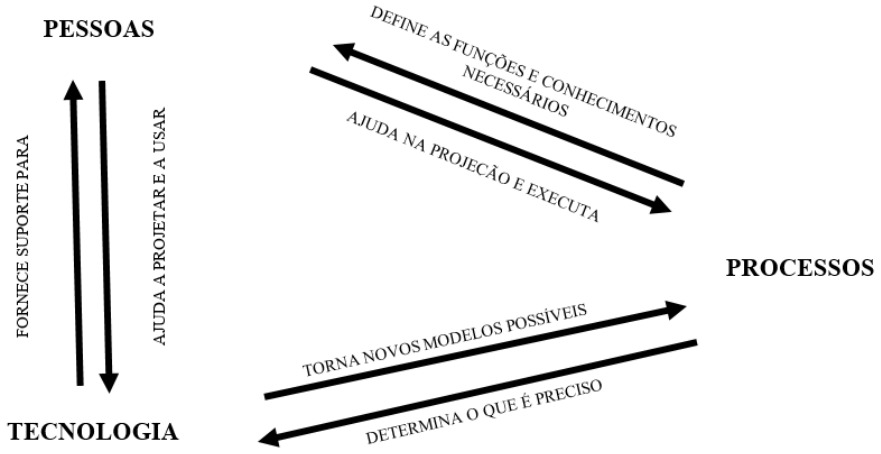


Figura 1: Elementos da gestão do conhecimento
Fonte: Adaptado de Edwards (2011)

Apesar da constatação de que sem estes três elementos a GC não é possível, os autores são categóricos ao afirmar que o elemento "pessoas" constitui um elemento primordial neste processo, pois estas são as grandes responsáveis pela criação do conhecimento, do compartilhamento e de seu uso (EDWARDS, 2011; DALKIR, 2013; NONAKA; TAKEUCHI, 1998). Esta valorização do elemento pessoas faz sentido, pois é por meio das funções cerebrais que o indivíduo é capaz de armazenar dados e fazer conexões para compreender situações e criar novos conhecimentos, ou seja, sem pessoas não há conhecimento útil (COSENZA; GUERRA, 2011).

2.2.3 Ciclos da gestão do conhecimento

É possível compreender um ciclo como um trajeto ou caminho percorrido até um determinado objetivo. Os ciclos da GC constituem o percurso do conhecimento até sua transformação em um ativo estratégico para as organizações (DALKIR, 2013; NONAKA E TAKEUCHI, 1998; WIIG, 1993). Há alguns modelos de ciclos da GC propostos na literatura, entretanto neste referencial optou-se por apresentar seis deles.

O primeiro a ser apresentado é a proposta de Nonaka e Takeuchi (1997), baseado no princípio de que o conhecimento organizacional surge a partir da interação social dentre aqueles que trabalham na organização. No modelo por eles proposto, o conhecimento é gerado a partir de quatro etapas: socialização, externalização, combinação e internalização (SECI). Na socialização, há uma troca de experiência entre os indivíduos, onde há o compartilhamento de conhecimentos individuais. A externalização é o momento de transformação do conhecimento tácito compartilhado em conhecimento explícito por meio da captura e codificação. A terceira etapa é a combinação, que consiste na associação do conhecimento codificado anteriormente em uma determinada ordem e coerência. Na última etapa, o conhecimento é explicitado aos demais por meio de uma divulgação sistematizada. Nesta última etapa os indivíduos internalizam o conhecimento, apropriando-se do conhecimento que antes pertencia apenas a um pequeno grupo de indivíduos. A figura a seguir representa este modelo proposto pelos autores.

Figura 2: Modelo da espiral do conhecimento
Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1993

Ao apresentar seu modelo de ciclo de GC, Wiig (1993), enfatizou que para que este ciclo ocorra, é necessário que as organizações cumpram três requisitos: ter um negócio;

possuir recursos e ter a capacidade de agir. Com base nestes três princípios, o autor apresentou um modelo de ciclo da GC com 4 etapas: construção do conhecimento; armazenamento; intercâmbio e aplicação. A construção do conhecimento ocorre por meio de vivências práticas, de sínteses e organização dos conhecimentos individuais. O armazenamento propõe a retenção por meio da composição de manuais e repositórios. O intercâmbio é feito em reuniões, conversas, leituras. Já a aplicação é a fase do ciclo onde as tarefas são executadas e os conhecimentos selecionados são implementados na organização.

As fases do ciclo de Wiig (1993) estão representadas na figura a seguir.

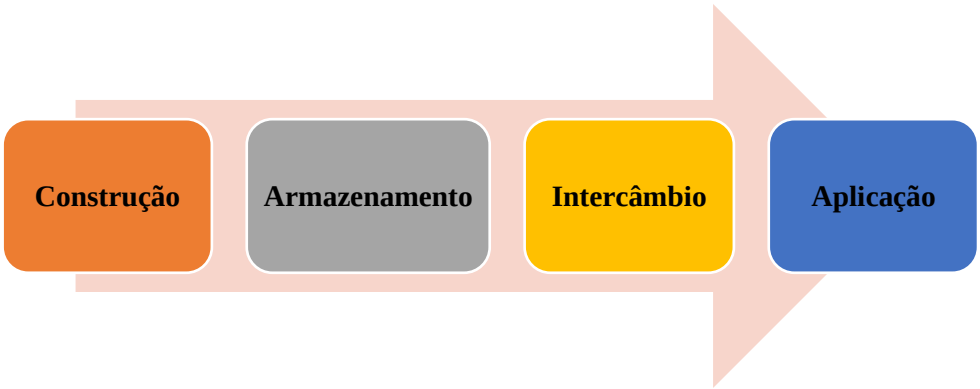


Figura 3: Ciclo da Gestão do Conhecimento
Fonte: (Adaptado de Wiig, 1993)

Em uma outra proposta de ciclo, Bulkowitz e Williams (2002), apresentam um ciclo de GC no qual as organizações visam o acúmulo de conhecimento para criar valor. Eles sugerem que o conhecimento deverá ser constituído por relacionamentos, habilidades, fontes externas e com a própria inteligência organizacional. Estes autores defendem que o processo de GC deverá contemplar duas vertentes: as demandas do mercado e as demandas estratégicas organizacionais.

Quando relacionada às demandas do mercado, a GC deverá seguir as etapas de obtenção de informações, uso da combinação destas informações na promoção de inovação organizacional, aprendizado com experiências que podem gerar vantagem competitiva e a contribuição das pessoas ao compartilhar seu aprendizado com os demais.

Já no processo estratégico organizacional, Bulkowitz e Williams (2002) subdividem o ciclo de GC em três momentos: de avaliação do capital intelectual organizacional, a construção e manutenção do capital intelectual por meio de investimentos em reforçar o conhecimento existente e o último em descartar aquilo que não gera mais valor para a organização.

Um outro ciclo de GC interessante é o proposto por Firestone e McElroy (2004). Estes autores dão ênfase no papel desempenhado pelas pessoas no processo de GC: segundo eles, *" a GC também é a atividade humana".* Para eles, o processo de gestão do conhecimento significa:

> Uma interação contínua, persistente, proposital entre os agentes humanos baseados em uma gestão participativa (manipular, dirigir, governar, controlar, coordenar, planejar, organizar, facilitar, permitir, e capacitar) de outros agentes, componentes e atividades que participam do processamento básico de conhecimentos (produção de conhecimento e integração de conhecimento), com o objetivo de contribuir para a criação e manutenção de um sistema orgânico e unificado, produzindo, mantendo, aumentando, adquirindo e transmitindo a base de conhecimento da empresa (FIRESTONE; McELROY, 2004, p.71).

Assim, os autores propõem um modelo de ciclo de GC integrativo e de amplo escopo que abrangem a cultura organizacional, mas melhores práticas, o capital intelectual, a tecnologia e a criação de sentido para o conhecimento na estratégia organizacional. Neste ciclo os processos devem identificar quais conteúdos interessam para a organização, visto que estes deverão estar alinhados com os objetivos e estratégias desta organização.

Independente do modelo adotado para criação e disseminação do conhecimento organizacional, não há como negar o imenso valor que o conhecimento possui para as organizações atuais. Grandes exemplos de sucesso são baseados em modelos de gestão do conhecimento de forma constante e organizada (DAVENPORT; PRUSAK, 2003). Gerir o conhecimento consiste em verificar os conhecimentos que serão úteis à determinada organização, garantindo a esta vantagem competitiva no mercado (AGUIAR, 2016).

2.3 CAPITAL INTELECTUAL

A literatura acerca de gestão das organizações traz, a partir de meados da década dos anos de 1990 o conceito de capital intelectual como um ativo intangível de uma organização capaz de agregar valor e contribuir para o sucesso organizacional. Pospichil et al., (2018) relata que o termo capital intelectual (CI) a princípio se referia aos recursos criadores de valor não alcançados pela contabilidade, portanto considerados intangíveis. Atualmente, segundo este autor, o capital intelectual "está relacionado à manutenção do estoque de conhecimento das empresas, bem como sua ampliação, contribuindo decisivamente para a criação de heterogeneidade, tornando-se o principal recurso para a criação de inovação".

Ferenhof et al., (2015) ao analisar 19 modelos de conceitos de capital intelectual

concluíram que o CI é composto por quatro modelos de capitais: estrutural, humano, relacional e social. O primeiro é composto pelos ativos tangíveis e intangíveis da organização. O segundo é o responsável pela condução de todos os demais capitais. O terceiro refere-se às relações internas e externas a organização e o último com a relação da organização com a sociedade como um todo.

Segundo este mesmo autor, há um grande interesse tanto do universo acadêmico quanto empresarial em compreender melhor o CI, visto que este é o grande determinante da vantagem competitiva de uma organização. A academia busca o entendimento para propor diferentes ferramentas e métodos de gestão, enquanto o setor empresarial preocupa-se na gestão efetiva deste tipo de capital.

Martins; Ferreira (2015) alegam que o CI representa o valor total de uma organização e é fundamental na captura e disseminação de informações passíveis de gerar conhecimento e agregar valor. Stewart (1998) utiliza uma subdivisão para facilitar a compreensão sobre o CI: humano, estrutural e relacional, enfatizando que o CI é criado a partir da interação entre estes três tipos de capitais.

A Figura 4 apresenta os componentes do capital intelectual e suas dimensões.

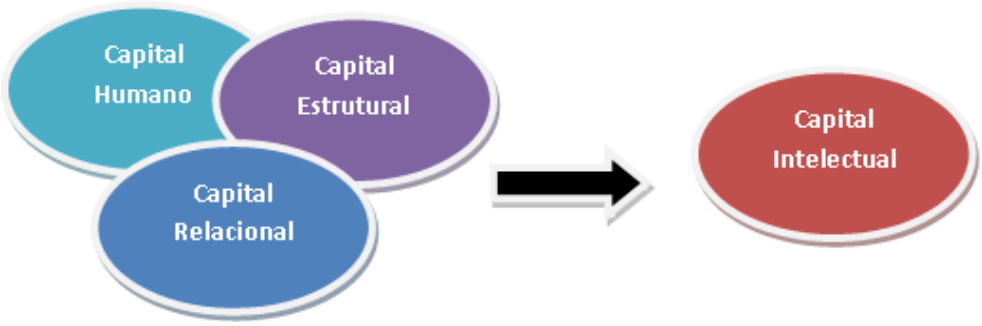


Figura 4: Componentes do Capital Intelectual
Fonte: STEWART, (1998)

Ao propor este modelo, este autor enfatiza que o capital humano é a fonte para a inovação e reinvenção de uma organização, entretanto há que se considerar que o capital estrutural é fundamental na transformação do conhecimento pessoal - individual em conhecimento organizacional – coletivo. Isto porque neste processo há a necessidade de compartilhamento, organização e transmissão de conhecimentos. E para isto os recursos tecnológicos e estruturais são fundamentais.

> O conhecimento é “mais valioso e poderoso do que os recursos naturais”. O que existe de comum entre as empresas bem-sucedidas é o “capital intelectual”. Formado pela soma do conhecimento de todos na empresa – é intangível – é o conhecimento da força do

trabalho. (STEWART, 1998, p. XIII).

Nonaka e Takeuchi (2008) ao compreender a importância da transformação do conhecimento pessoal em organizacional descreveram um modelo de ciclos de gestão do conhecimento cujo enfoque está no conhecimento presente nas pessoas – o capital intelectual. Em seus relatos apresentam a importância da troca de experiências para a produção de novos saberes, assim como a representatividade que estas ações têm no desenvolvimento da economia de mercado.

Outros autores utilizam a mesma base de pensamento. As propostas de ciclos de gestão do conhecimento descritas na literatura enfatizam a importância do relacionamento na criação, uso e disseminação de conhecimentos. O que pode ser claramente observado é que independente do modelo de ciclo de GC proposto ou utilizado, o objetivo final é identificar o conhecimento no ambiente organizacional, selecioná-lo, sistematizá-lo e torná-lo comum a todos os indivíduos, criando valor e dando condições de competitividade às organizações (DALKIR, 2013).

Nesta percepção, há quem afirme que o capital intelectual é composto por uma parte que pensa (capital humano) e outra que não pensa (capital estrutural), motivo da necessidade de interação entre os dois capitais, visto que o capital humano possui influência direta sobre o capital estrutural por meio de suas atitudes e conhecimentos (GONZÁLEZ; SELLERO, 2010). Chiavenato (2014) no prefácio de seu livro Administração para não Administradores, alega que “pessoas são o motor que dinamiza e impulsiona as organizações no sentido de fazê-las funcionar e operar e que introduz inteligências e competências no negócio”.

Pospichil (2018) atribui ao capital humano todas as contribuições provenientes das pessoas por meio dos seus conhecimentos, habilidades e atitudes, o que as tornam importante fonte de crescimento econômico. Entretanto autora ressalta que esta contribuição é positiva quando há um capital estrutural devidamente preparado para o compartilhamento e transmissão dos conhecimentos individuais.

De modo geral a literatura acerca do CI é unânime em dizer o quanto as organizações que investem em capital intelectual são mais propensas a obter melhores resultados no mercado competitivo (POSPICHIL, et al, 2018; AGUIAR, 2016; DAVENPORT; PRUSAK, 2003)

2.4 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES) COMO ORGANIZAÇÕES

As Instituições de ensino superior (IES) constituem organizações responsáveis pelo ensino superior e, como qualquer instituição de ensino, possuem grande responsabilidade, pois, segundo Delors (2005), "aquilo que fazemos hoje será determinante para o tipo de sociedade que desejamos ver instaurar-se tanto no que se refere aos seus valores quanto ao bem estar material e cultural de seus cidadãos. Entretanto, da mesma forma que as complexas mudanças do final do século XX diante do surgimento das novas tecnologias, da globalização e crescimento das necessidades dos clientes afetaram as relações de mercado, estas também afetaram o ensino superior.

Atualmente, as IES precisam formar profissionais habilitados a atuarem em um mundo cada vez mais tecnológico, de mudanças constantes e rápidas e nas mais diversas áreas do conhecimento. Segundo Altbach (2009), o objetivo principal das organizações que atuam no ensino superior passou a ser "fornecer habilidades técnicas necessárias para um número cada vez maior de empregos e profissões que requerem conhecimentos sofisticados e uma educação que instile a habilidade de pensar criticamente."

Diante deste cenário, Cobbe e colaboradores consideram que:

> Esse cenário aposta para a necessidade de métodos não convencionais e inovadores de gestão que: induzam o autoconhecimento organizacional; sistematizem o uso extensivo de informações internas e externas à organização; permitam a integração e colaboração entre as diversas instâncias operacionais e decisórias e funcionem de maneira cíclica e retroalimentada de forma a incorporar resultados e recomendações de avaliações anteriores (COBBE et al., 2015; p.113).

Ao abordarem este tema, Schmitz e Bernardes (2008), são categóricos ao afirmar que as IES são organizações complexas devido à sua competência em atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, tendo como matéria prima o conhecimento e a missão de formar profissionais que contribuam para o desenvolvimento da sociedade.

A tríade ensino, pesquisa e extensão foi promulgada pela Constituição Federal em seu artigo 207 que diz que: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão." O ensino condiz com a própria transmissão de conhecimento, enquanto a pesquisa retroalimenta estes conhecimentos por meio da geração de novos saberes e a extensão tem a função de estender esses conhecimentos à sociedade por meio de cursos e serviços (SCHMITZ; BERNARDES, 2008).

Estes mesmos autores salientam que o que diferencia uma IES de outras organizações é de que ela é "formada por pessoas e para pessoas", o que implica em uma organização que precisa fazer uma gestão intensiva do conhecimento.

2.5 ESTRUTURA E POLÍTICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A educação constitui o meio determinante para a formação de uma sociedade, tanto em relação aos seus valores quanto no bem-estar material e cultural de seus cidadãos (DELORS, 2005). O direito à educação está previsto no artigo 6º da Constituição Federal (CF) e é um direito fundamental de natureza social, visto sua evidente influência no meio social e econômico de uma nação. Sua estrutura é dividida em diversos níveis e modalidades de ensino, possui a previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas da federação (DUARTE, 2001).

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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 (Art. 205 da Constituição Federal do Brasil, 1988)

Complementares à CF, há uma série de leis e decretos que legislam sobre este direito à educação, assim como as formas de acesso à educação no Brasil. Dentre estes, é possível citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069/90), o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001).

O Ministério da Educação (MEC) constitui um órgão federal desde 1930 e possui como área de competência: "a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes."

Segundo a lei 9.131/95, a regulação e avaliação da política nacional de educação é realizada pelo Ministério da Educação (MEC) com a colaboração do Conselho Nacional de Educação (CNE).

> Art. 6º O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe

> formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. **§ 1º** No desempenho de suas funções, o Ministério da Educação e do Desporto contará com a colaboração do Conselho Nacional de Educação e das Câmaras que o compõem. (BRASIL, Lei 9.131/95)

O CNE, por sua vez, conta com as seguintes funções: "subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação (PNE); manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino" (Lei 9.131/95).

A diretriz para a educação nacional conta também com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que deste 2007 "reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo". Neste aspecto, para o PDE, "investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior" (PDE, 2007).

No que tange ao ensino superior (ES), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB, 1996) a define como educação "ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização, aberta a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e sido aprovados em processo seletivo". Este nível de ensino poderá ser ofertado nas seguintes modalidades: cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), cursos sequenciais de formação específica ou complementar, cursos de extensão e cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu) (BRASIL, 2019).

Dentro do MEC, a avaliação das instituições de ensino é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja função é "subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país" (BRASIL, 2019).

O INEP possui diferentes instrumentos para a avaliação do ensino no país, destacando-se neste trabalho apenas aqueles relacionados à avaliação do ensino superior (INEP, 2019):

- Avaliação Interna – avaliação realizada pelas próprias instituições por meio de relatórios com análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico.
- Avaliação *in loco* – realizada por membros das comunidades acadêmica e científica selecionados e capacitados pelo INEP.
- Exame nacional de desempenho de estudantes (ENADE) – prova realizada desde 2004 com periodicidade máxima trienal que visa avaliar o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada área do conhecimento.
- Avaliação Nacional Seriado dos Estudantes de Medicina (ANASEM) – avaliação de forma seriada realizada desde 2016 com estudantes de graduação em Medicina do 2º, 4º e 6º anos.

Por meio destes instrumentos, o INEP parametriza as IES em uma escala contínua de cinco níveis, sendo estes de 1 a 5. O número 1 representa uma menor qualidade, enquanto o 5 a qualidade máxima dos cursos de graduação e IES avaliados. Para esta parametrização, são considerados (INEP, 2019):

- O conceito ENADE obtido pelas respostas das provas dos alunos concluintes de cada ciclo avaliativo;
- O indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD), que mede o valor agregado pelo curso aos estudantes, tendo em vista seus conhecimentos ao ingressar e ao concluir o curso;
- Conceito preliminar de curso (CPC), que considera o desempenho dos respondentes na prova ENADE, valor agregado pelo processo formativo (IDD), o corpo docente e as condições oferecidas para o desenvolvimento do processo formativo.
- Índice geral de Cursos (IGC), que é o resultado da média ponderada entre as notas contínuas do CPC e os conceitos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) na avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu da referida IES.

Cobbe et al (2015), ressalta que o bom desempenho das IES nestas avaliações não depende apenas de atingir metas quantitativas absolutas, mas também de uma boa

estruturação do projeto institucional, com processos pertinentes à realidade desta instituição, assim como com a missão e objetivos por ela perseguidos.

De toda forma, ao considerar as peculiaridades envolvidas na oferta do ensino, da pesquisa e da extensão universitárias aliados às normativas e processos avaliativos, é possível constatar que as instituições de ensino constituem organizações que oferecem serviços educacionais e que devem ser administradas considerando uma alta gama de indicadores e metas.

O fato de possuírem objetivos difusos, com diversidade de fins e estreita relação com a sociedade faz com que as Instituições de Ensino Superior (IES) tornem-se organizações complexas de se administrar (ALTBACH, 2009).

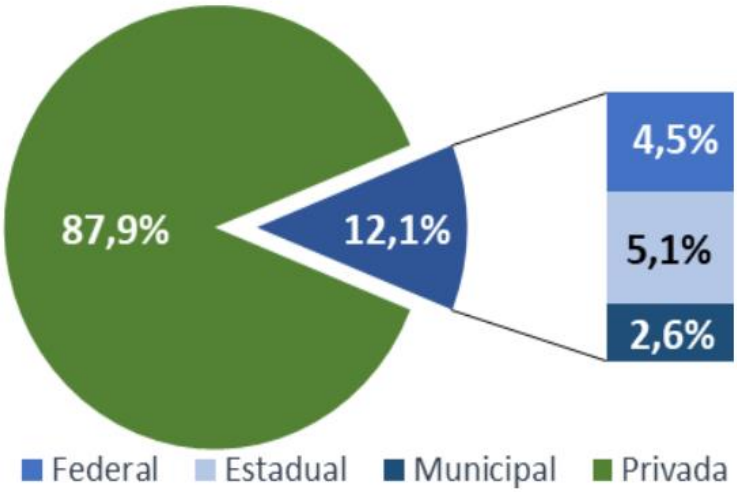
2.6 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Historicamente, instituições de ensino constituem um ambiente voltado para produção, disseminação e socialização do conhecimento. Independentemente do nível de ensino (fundamental, médio ou superior), estas organizações são referência no que tange ao processo de ensino – aprendizagem, de reflexão e de construção do sujeito (COBBE, 2015).

Estas instituições cujo objeto é a educação sofrem constantes influências da economia, da legislação vigente e das características próprias da sociedade de cada período. A interação entre educação ocorre de tal modo que a educação influencia na economia e na sociedade, assim como a economia e a sociedade influencia na educação. É uma via de mão dupla histórica que vem ganhando cada vez mais destaque a partir do final do século XX. A educação está diretamente relacionada com o desenvolvimento social e econômico das nações e o fenômeno da globalização ocorrido a partir dos anos 90 desencadeou uma série de “avanços tecnológicos, econômicos e sociais que influenciam direta ou indiretamente na escola” (LEITE, 2017).

Esta influência é claramente percebida nos dados referentes à expansão do ensino superior a partir do final do século XX (ABREU et al., 2016). Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Cultura e Educação, no início do século XXI havia 1180 instituições de ensino superior (IES) no Brasil, sendo 176 IES públicas e 1004 IES privadas. Dezessete anos depois, estes números deram um verdadeiro salto. Das 2448 IES existentes no país em 2017, 296 eram públicas e 2152 de caráter privado. O gráfico abaixo representa a proporção entre as IES públicas e privadas segundo o último censo da Educação Superior publicado pelo INEP em 2018.

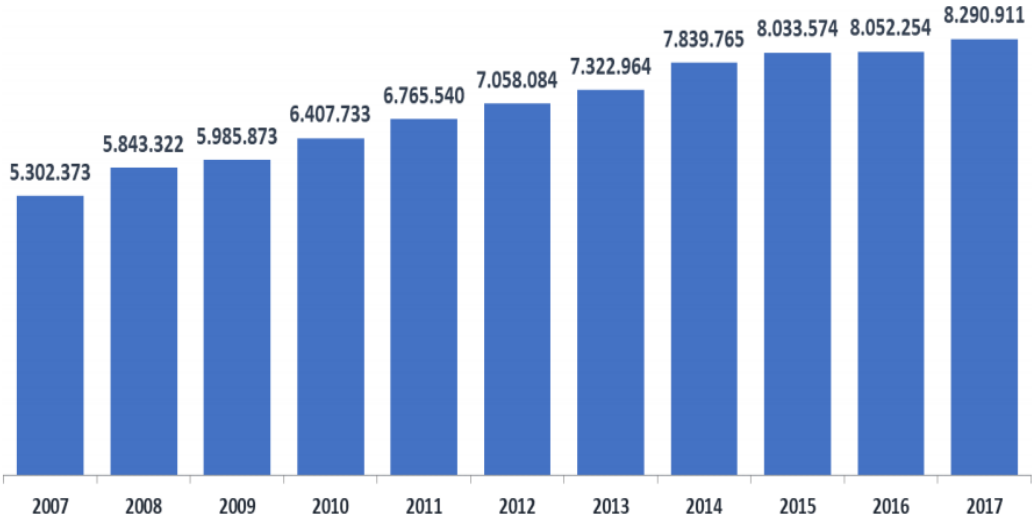
Figura 5 - Instituições de Ensino Superior segundo categoria administrativa no Brasil, 2017



Fonte: INEP, 2018

Somadas, estas IES possuem quase 10 milhões de vagas e 8,3 milhões de alunos em seus cursos de graduação (INEP, 2018). A evolução das matrículas no ensino superior no Brasil entre os anos de 2007 a 2017 podem ser observadas na Figura 6.

Figura 6- Número de matrículas da Educação Superior 2007- 2017



Fonte: INEP, 2018

Este movimento de expansão não é exclusividade brasileira, mas sim um fenômeno mundial. Em material publicado por Porto e Régnier (2003), já indicavam o crescimento expressivo da educação superior mundial no final do século XX e início do século XXI. Segundo estes autores, “a transformação mais marcante no ensino superior em escala mundial refere-se à expansão do acesso a esse nível de ensino escala mundial ao longo das últimas décadas, sendo esta mais evidente nos países em desenvolvimento.”

Assim como os autores acima citados, muitos outros (ABREU et al., 2016; LEITE; NOGUEIRA 2017; ALTBACH, 2009; ROSA, 2014) apresentam a globalização e as mudanças socio econômicas por ela acompanhadas como as responsáveis pela mudança no cenário da educação superior, tanto no que diz respeito ao acesso quanto a influência do conhecimento especializado no desenvolvimento social e econômico de uma nação.

2.7 O DOCENTE

A Revolução Industrial e o desenvolvimento de novas tecnologias modificaram a sociedade de tal modo que o papel do ensino precisou ser reavaliado e redirecionado para atender às necessidades deste novo período. Em uma sociedade que possui fácil acesso à inúmeras informações e intercâmbio cultural, os personagens envolvidos na educação precisaram adaptar-se a estudantes multiculturais, complexos e intensos (LEITE; NOGUEIRA 2017).

Dentre estes personagens da educação, um deles merece destaque: o professor/docente. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o docente é o gestor do processo de ensino – aprendizagem. A ele cabe a função de facilitar, mediar, induzir, motivar e fomentar o conhecimento. Entretanto, Borges e Cecílio (2018) descrevem que, apesar do objetivo fim ao qual a função docente se destina se manter o mesmo, a forma como o docente atua no processo de construção do conhecimento passou por profundas mudanças a partir de meados do século XX.

2.7.1 A função docente na atualidade

Segundo Borges e Cecílio (2018) a atividade docente está cada vez mais desafiante, em especial no que tange a gestão das aulas, dos conteúdos, das estratégias de ensino e do processo de avaliação. Yaegashi e Benevides-Pereira (2013) enfatizam que os rápidos avanços tecnológicos, científicos e as mudanças sociais, perpassam os muros escolares, colocando novos desafios à educação, exigindo novas competências, capacidade para resolver situações não previstas, até mesmo desconhecidas e uma renovação dos princípios e métodos de trabalho nas escolas.

Diante desta realidade, Perrenoud (2000), apresenta novas competências para se ensinar no século XXI. Segundo o autor, para ensinar no século XXI, o professor deverá desenvolver suas competências para atuar na organização em relação às situações de aprendizagem, na administração da progressão destas aprendizagens, na capacidade de envolver o discente em sua própria aprendizagem, no trabalho em equipe, no uso das novas tecnologias, na participação nas atividades administrativas e no gerenciamento de sua própria formação contínua.

É fato que todos os níveis de ensino passam por profundas mudanças nas últimas décadas, entretanto é muito evidente a forma como a globalização e a revolução industrial

tecnológica influencia o ensino superior. Atualmente, o conhecimento e a capacidade de inovação constituem parâmetros e estratégias de competitividade e perpetuação de existência no mundo atual e, sendo o ensino superior altamente vinculado aos interesses industriais e econômicos, este representa uma importante ferramenta de desenvolvimento econômico e social de um país (BORGES; CECÍLIO, 2018)

Este contexto direcionou a legislação relacionada ao ensino superior em vigor desde a final do século XX e influencia, direta e indiretamente, a atuação docente neste nível de ensino. Franco (2000) define o professor universitário como alguém que:

> "Trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses e tensões" (FRANCO, 2000, p. 63).

Bolfer (2008), complementa que o professor deve ter "objetivos claros de sua função", não sendo mais possível associar à docência apenas como uma vocação e uma missão. Segundo a autora, para ser professor não "basta gostar de ensinar e dominar conhecimentos específicos de determinada área e algumas habilidades técnicas". Faz-se necessário associar a esta paixão a articulação destes conhecimentos a fim de colocá-los em ação, promovendo a emancipação de seus alunos enquanto cidadãos. Nesta missão, segundo Perrenoud (2000), é importante o docente ter a consciência da necessidade de aprimorar suas competências com o "novo papel dos professores, com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial e com as ambições das políticas educativas".

Entretanto, há que lembrar-se que atividade docente se vincula ao processo intelectual, investigativo e criativo, o que se contrapõe ao método mercadológico imposto nas últimas décadas. Segundo Leite e Nogueira (2017), a atuação docente na atualidade está relacionada com demandas imediatas, atualizações constantes e alta produtividade, o que afeta o ritmo do contexto do trabalho e tem afetado diretamente as condições de saúde dos professores.

2.7.2 A saúde docente e a função docente

A evidenciação do tripé ensino, pesquisa e extensão a partir da LDB de 1996 proporcionou intensas mudanças no contexto da atuação docente. Isto porque as IES passaram a valorizar estes três quesitos envolvendo um mesmo docente nas ações relacionadas a estes. Independente de compor o quadro de docentes de uma IES pública ou privada, o professor de ensino superior da atualidade precisa desenvolver atividades de ensino (gestão do processo ensino-aprendizagem), de pesquisa (produção e publicação de conhecimentos específicos) e de extensão (atendimento às necessidades da comunidade) (SANTOS, et al, 2016). Segundo Leite e Nogueira (2017), o professor da atualidade se depara com a necessidade de desempenhar vários papéis, muitas vezes contraditórios, que lhe exigem manter o equilíbrio em várias situações.

Cada um destes tipos de atividades requer diferentes habilidades e competências para uma boa execução. Le Boterf (2005), enfatiza que competências se referem sempre a pessoas e que toda competência é individual, porém também é coletiva. Para ser competente em algo, há a necessidade de organização das informações e raciocínio sobre as situações, não apenas de saber fazer e saber ser. Segundo este mesmo autor:

> "Face aos imprevistos e as eventualidades, diante da complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional deverá saber tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, correr riscos, reagir a problemas, inovar no quotidiano e assumir responsabilidades. Para ser conhecido como competente, não basta ser capaz de executar o prescrito, mais ir para além dele." (LE BOTERF, 2005, p.30)

A competência é combinatória, constituída pelo conjunto de conhecimentos e habilidades utilizados de maneira eficiente e eficaz pelas pessoas ou pelas organizações (CHIAVENATO, 2014). Uma importante competência de um professor é ser gestor da sala de aula e do processo de aprendizagem. Pimenta e Anastasiou, 2002, ao afirmar isso destacam que esta atividade exige planejamento, dedicação, tempo e motivação, o que requer que este profissional tenha plena capacidade física, mental, emocional e social.

No que diz respeito à saúde docente, muitos autores debruçaram-se em estudos para entender as condições de saúde dos professores (VALE et al., 2015; LIU et al., 2015; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016). Os altos índices de absenteísmo do trabalho e aposentadorias precoces levaram pesquisadores das mais diferentes áreas a buscar os motivos da falta de saúde docente e o que é possível observar é que maioria destes autores considera o fator "estresse ocupacional" como o principal responsável pela baixa saúde docente

(SANTOS, 2016; LIU et al., 2015).

Estresse ocupacional é um conceito relacionado a um complexo componente físico e psíquico proveniente das exigências e do ambiente de trabalho e constitui uma relevante questão de saúde mundial, visto que traz impactos negativos tanto na saúde do trabalhador como na produtividade das organizações (BITTAR et al., 2004; ILO, 2012). Entretanto, há que se considerar que o nível de estresse ocupacional está relacionado principalmente com a forma com a qual o trabalhador faz a gestão do que lhe é imposto pelo trabalho com suas capacidades, habilidades e expectativas profissionais. A forma como o indivíduo percebe o ambiente de trabalho e as funções por ele exercidas influenciam diretamente o seu desempenho. No caso do professor, esta percepção influenciará no seu relacionamento com os colegas, com a profissão e no próprio processo de ensino – aprendizagem (COLLIE et al., 2012). Ademais, Souza et al., (2017) ressaltam que o trabalho docente na atualidade está relacionado com demandas variadas e imediatas, o que tem aumentado o tempo que o docente despende com o trabalho.

Benevides-Pereira, et al., (2008) ressaltam a atividade docente como uma profissão baseada nas relações interpessoais. Bolfer (2008), destaca a atividade docente como uma atividade pensante, ativa e interativa, que atribui ao professor as atividades de "perceber o todo, perceber as relações com o todo inserindo a emoção e o afeto, estar disponível, estar aberto, tratar bem os alunos, conversar, explicar, influir no conhecimento das pessoas, ter atitude firme, saber retomar, estimular, mostrar o caminho, ser companheiro do aluno e ser agente de transformação".

Para Pimenta e Anastasiou:

> Os professores têm um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão, adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do humano (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002,p199)

Segundo a perspectiva de dois estudiosos do processo ensino-aprendizagem: Vygotsky, 2001 e Piaget, 1993, ensinar é um ato de relacionar-se. E o aprendizado só ocorre a partir de uma relação entre cognição e afetividade. Assim, a condição afetiva na qual o docente se encontra poderá influenciar diretamente na sua atuação como facilitador do aprendizado, como gestor da sala de aula e do seu trabalho pedagógico.

Andrade e Cardoso (2015), afirmam que há na literatura diversas fontes relacionando atividades profissionais que envolvem intensas relações interpessoais e altos níveis de estresse. Estas autoras alegam que "os docentes formam uma categoria especialmente

exposta aos riscos psicossociais", tendo em vista as diversas funções exercidas por este profissional e o intenso envolvimento emocional que estas funções exigem.

Nas últimas décadas, os estudos acerca da saúde docente relacionam disfunções físicas e mentais. Dentre as alterações físicas, as mais recorrentes são dores musculoesqueléticas, distúrbios das cordas vocais e hipertensão arterial (MORENO et al., 2016). Já no que tange à saúde mental, há maior referência sobre a depressão, ansiedade, estresse, distúrbios do sono e Síndrome de Burnout (VALE et al., 2015; SOUZA et al., 2017; LIU et a.l, 2015; DALAGASPERINA e MONTEIRO,2016; BENEVIDES-PEREIRA et al, 2008; YAEGASHI; BENEVIDES-PEREIRA., 2013).

Incluída recentemente pela Organização Mundial de Saúde como uma doença exclusivamente ocupacional, a Síndrome de Burnout é definida na última versão da Classificação Internacional de Doenças (CID-11) como:

> Burnout é uma síndrome conceituada como resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso. É caracterizada por três dimensões: sentimentos de exaustão ou esgotamento de energia; aumento do distanciamento mental do próprio trabalho, ou sentimentos de negativismo ou cinismo relacionados ao próprio trabalho; e redução da eficácia profissional (WHO, ICD-11- 2019).

Segundo Andrade e Cardoso, 2015, p.133, "a expressão inglesa Burnout designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia, esgotamento físico, psíquico e emocional, em decorrência da má adaptação do indivíduo a um trabalho altamente estressante e com grande carga tensional". Vale et al (2015) relacionam a presença desta síndrome em docentes às expressivas mudanças no cenário educacional das últimas décadas, tanto em termos "sociais, tecnológicos e pedagógicos", o que gera um aumento na "quantidade e intensidade de estressores ocupacional".

Na busca por maior entendimento da adaptação do indivíduo às constantes mudanças no ambiente profissional, não falta quem defenda que estados emocionais positivos e uma boa relação com o trabalho aumentam a qualidade de vida, o desempenho e a saúde do trabalhador. Gomide Junior et al. (2015) relacionam o bem-estar no trabalho e os fatores relacionados ao individual e ao organizacional com as variáveis de natureza cognitiva e afetiva. Nesta perspectiva, reforçam a teoria de que a satisfação e o bem-estar no trabalho geram maior produtividade e melhor percepção da qualidade de vida.

Os autores acima, apoiados por outros, como Viseu et al, 2012 defendem a ideia de um enfoque positivo da vida laboral relacionados à forma como o indivíduo se adapta às constantes mudanças do mercado de trabalho. Viseu et al, 2012 cita um conceito recente

relacionado a um estado de desenvolvimento humano caracterizado por quatro elementos da personalidade: eficácia, esperança, otimismo e resiliência. Segundo estes autores, indivíduos com alto capital psicológico tendem a ser mais produtivos, mais criativos, com melhor relacionamento interpessoal e capazes de agregar maior valor a produtos e serviços.

Certamente a premissa de que o sentimento de bem-estar influencia diretamente na produtividade do indivíduo, assim como na qualidade da sua produção é perfeitamente aplicável ao ambiente escolar, visto que um professor também produz mais e melhor quando se sente bem no ambiente de trabalho (ABREU et al, 2016).

3 . MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma pesquisa científica constitui uma série de procedimentos sistematizados cuja finalidade é responder à determinadas perguntas de interesse do pesquisador. Minayo e Sanches, 1993, p.240 definem a pesquisa como “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsicamente inacabado e permanente”. Complementando esta autora, Castellani e Fernandes, 2016, alegam que a pesquisa é uma busca de explicações de fenômenos que precisam ser considerados no planejamento das atividades do profissional.

A fim de responder às perguntas desta pesquisa, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem quantitativa, do tipo exploratório, descritivo e transversal.

A abordagem quantitativa é centrada na objetividade e se dá pelo fato de ser possível quantificar os resultados por meio de análises estatísticas dos dados obtidos por meio de instrumentos padronizados. Este tipo de pesquisa recorre à linguagem matemática para descrever um determinado fenômeno (BERTOLINI, et al, 2016).

O tipo de pesquisa é determinado de acordo com o objetivo proposto: a pesquisa exploratória visa explicitar uma determinada situação, favorecendo a formulação de hipóteses ou de novos enfoques acerca do problema a ser tratado. Comumente este tipo de pesquisa precede a pesquisa descritiva, cujo objetivo é descrever um determinado fenômeno ou população.

A presente pesquisa também é considerada como transversal no que tange à temporalidade, visto que reflete uma situação em um momento bem definido.

3.2 COLETA DE DADOS

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior (IES) privada localizada do Paraná no período de fevereiro a maio de 2019. Os sujeitos da pesquisa foram 80 docentes do ensino presencial da referida IES que aceitaram participar da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para uso dos dados obtidos na divulgação em periódicos científicos. Docentes que ministravam aulas no ensino à distância foram excluídos da amostra.

A coleta dos dados foi realizada após apreciação e aprovação deste projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR, órgão vinculado ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP sob o número 3.228.071 (Apêndice A).

3.3 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA COLETA DE DADOS

A coleta de dados consistiu na aplicação de dois questionários estruturados. O primeiro foi construído pelos pesquisadores com objetivo de conhecer os aspectos sócios econômicos e profissionais dos docentes envolvidos e continha questões acerca de idade, sexo, estado civil, número de filhos, titulação, tempo de atuação na docência, carga horária semanal em sala de aula, tempo semanal dedicado às atividades pedagógicas extraclasse, percepção em relação às atividades redutoras de estresse, percepção da influência da atividade docente sobre sua saúde e da sua condição de saúde em relação ao trabalho pedagógico (Apêndice B).

Este primeiro questionário foi submetido ao teste de confiabilidade estimado pelo coeficiente alfa (α) de Cronbach, calculado por meio do programa Microsoft Excel após serem tabuladas e escalonadas em Likert. Segundo Matthiensen (2011) o coeficiente alfa de Cronbach é uma medida comumente utilizada para a avaliação da consistência interna dos questionários em um conjunto de dois ou mais indicadores de construto. O mesmo autor explica que os valores de α variam de 0 a 1,0; quanto mais próximo de 1, maior confiabilidade entre os indicadores. A consistência interna do instrumento desta pesquisa representada pelo alfa de Cronbach foi de 0,84, valor considerado satisfatório.

O segundo foi um questionário que verifica a percepção do indivíduo no que tange sua qualidade de vida relacionada às suas condições de saúde. Conhecido como *Short Form Health Survey* -36 (SF-36), é um instrumento amplamente utilizado para avaliar as condições de saúde de uma população e foi validado no Brasil por Ciconelli (1999). O SF-36 constitui um questionário estruturado com 36 itens que avalia a percepção do indivíduo em relação à sua saúde por meio de oito domínios: Capacidade funcional, Limitação por aspectos físicos, Dor, Estado geral de saúde, Vitalidade, Aspectos sociais, Aspectos emocionais e Saúde mental (Anexo 1). As respostas dadas são categorizadas de acordo com uma *raw scale*, de 0 a 100, onde 0 representa uma qualidade de vida pior e 100 uma melhor qualidade de vida de acordo com a percepção de saúde individual dos respondentes.

Os questionários foram aplicados por meio da ferramenta Google Forms®, compartilhada por e-mail. Esta ferramenta gratuita possibilita que questionários possam ser compartilhados e respondidos via web. Os participantes acessaram o link enviado no e-mail, assinalaram a anuência ao TCLE e responderam às questões por meio de computadores, *tablet* ou celulares. Os questionários foram disponibilizados a 260 professores do ensino presencial da referida instituição, totalizando 50% do total de docentes, conforme dados obtidos no departamento de Recursos Humanos da IES.

A forma de envio principal foi por e-mail destes docentes, onde constava um pequeno texto introdutório sobre a pesquisa com o convite à participação voluntária dos indivíduos seguido link de acesso ao questionário. O mesmo texto e o link foram enviados aos coordenadores dos cursos de graduação presencial da IES, solicitando a estes o encaminhamento de tal mensagem aos seus grupos de professores. Novas mensagens foram enviadas após 20 e 30 dias para reforçar o convite. O questionário ficou disponível para resposta durante o período de 60 dias.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos foram inicialmente tabulados em uma planilha do programa Microsoft Excel®, sendo estas categorizadas em variáveis numéricas e de acordo com os níveis de medida e com sua função estatística. A fim de facilitar a análise estatística, os dados obtidos no questionário SF 36 foram categorizados em escalas de acordo com o preconizado pelo questionário em: Excelente, muito boa, boa, ruim e muito ruim, assim como demostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Categorização do “Raw scale” do questionário SF 36 para análise dos dados.

“*RAW SCALE*”	CONCEITO
81 A 100	Excelente
61 A 80	Muito boa
41 A 60	Boa
21 A 40	Ruim
01 A 20	Muito Ruim

Fonte: Elaboração própria

Após a devida tabulação, os dados foram exportados para o programa estatístico IBM-SPSS®, onde foram analisados inicialmente de forma descritiva e após com análise de relação entre as variáveis, de acordo com os objetivos da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos estão apresentados e discutidos em dois blocos: o primeiro refere-se à descrição da amostra e da percepção dos docentes em relação às variáveis selecionadas para esta pesquisa. Já o segundo apresenta as análises estatísticas de relação entre as variáveis estudadas.

4.1 TAXA DE RESPOSTA

Os questionários foram distribuídos a 260 docentes do ensino presencial da IES estudada. Dos 260 questionários distribuídos, obteve-se devolutiva de 80, sendo todos respondidos na íntegra. Este total perfaz um retorno de 30,7% de respondentes, o que condiz com o relato da literatura, onde a maioria das publicações indicam um percentual que varia de 10% a 30%. Segundo Torini (2016), não há consenso acerca de qual seria a taxa de retorno aceitável em pesquisas envolvendo questionários *online* este tipo de instrumento e destaca que as vantagens do uso dos superam suas desvantagens.

4.2 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

A estatística descritiva da amostra desta pesquisa está apresentada em forma de tabelas e gráficos. A fim de facilitar a visualização das variáveis pesquisadas, os dados foram agrupados em dados socioeconômicos (sexo, estado civil, número de filhos, área de formação na graduação, titulação máxima de pós-graduação e idade) e em dados profissionais (número de cursos onde ministra aulas, tempo de atuação na docência, quantidade de horas em sala de aula e quantidade de horas dedicados a atividade docente fora da sala de aula).

Na sequência, estão descritos os dados referentes à percepção dos docentes em relação à influência da atividade docente na própria saúde, a influência da saúde da gestão do trabalho pedagógico, as funções docentes mais prejudicadas em períodos de maior estresse e as três atividades mais eficazes na redução do estresse para estes docentes. Por fim, está descrita a percepção destes docentes em relação a sua qualidade de vida segundo os domínios do questionário SF-36.

A caracterização da amostra segundo dados socioeconômicos está descrita na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização da amostra segundo dados socioeconômicos.

	Frequência	%
Sexo		
Feminino	52	65
Masculino	28	35
Estado Civil		
Casado	60	75
União de Fato	11	13,8
Solteiro	7	8,8
Separado/divorciado	2	2,5
Número de filhos		
Nenhum	30	37,5
Dois filhos	45	56,3
Três filhos	4	5
Quatro filhos	1	1,3
Área de Graduação		
Biológicas e da Saúde	56	70
Humanas e Sociais	9	11,3
Exatas e Agrárias	15	18,8
Titulação máxima de pós graduação		
Especialização	5	6,3
Mestrado	43	53,8
Doutorado	21	26,3
Pós doutorado	11	13,8

Fonte: Elaboração própria

Segundo o levantamento realizado na literatura, muitos estudos realizados com docentes de ensino superior apresentam maior prevalência de participantes do sexo feminino (FONTANA ;PINHEIRO, 2010; DALAGASPERINA ;MONTEIRO, 2016; MORENO et al., 2016; GOMES et al., 2017), entretanto não é possível afirmar se a maioria dos docentes de ensino superior são do sexo feminino ou se estas são as que aderem mais às pesquisas. Leite (2017), ao apresentar os resultados de um levantamento bibliográfico de estudos envolvendo docentes do ensino superior, chamou a atenção para o grande número de estudos que apresentavam como participantes a maioria mulheres, segundo esta autora, os homens

representam 55% dos professores de ensino superior no Brasil. Esta autora também sugere a possibilidade de as mulheres aderirem mais às pesquisas do que os homens.

Outra característica da população deste estudo que apresenta semelhança aos mesmos estudos acima citados é em relação ao estado civil declarado pelos docentes, com a maioria das respostas como “casado” (75%) ou “união estável” (13,8%).

Outros estudos realizados com docentes também relatam estas mesmas características, como no estudo de Araújo et al. (2015), com docentes de ensino superior do Amazonas, onde a maioria dos participantes eram mulheres casadas, assim como a pesquisa realizada por Vale et al. (2015), que incluiu 404 docentes da educação básica. Em um estudo realizado com 965 docentes de ensino superior na China, Liu et al. (2015) também relata um perfil populacional de maioria mulheres e casadas.

Segundo Medronho (2015), a taxa de fecundidade se refere ao número médio de filhos tidos por uma mulher ao final do seu período reprodutivo, sendo que para tal medida, é considerado como período reprodutivo da mulher sua idade entre 15 e 49 anos. Segundo os dados obtidos nesta pesquisa, a taxa de fecundidade da população estudada está baixa, visto que quase 94% dos professores respondentes declararam não possuir filhos ou possuir até 2 filhos. Este achado está de acordo com a tendência apresentada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), onde a taxa de fecundidade está em constante queda desde o início do século XXI. Segundo os dados do IBGE (2019), esta taxa era de 2,39 filhos por mulher em idade fértil no Brasil em 2000, enquanto em 2015 esta mesma taxa caiu para 1,72 filhos/mulher. Na pesquisa realizada por Araújo et al (2015), a média de filhos também estava dentro destes índices (média de 1,71 filhos).

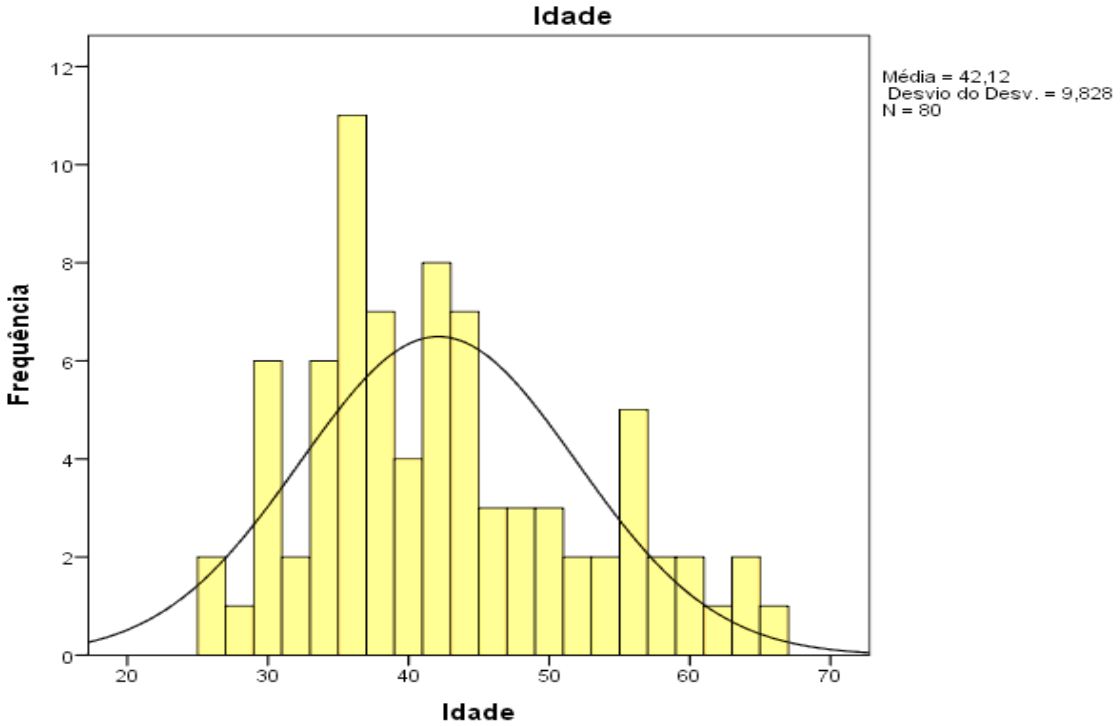
Quando questionados sobre a área de formação na graduação, 70% dos docentes afirmaram ser da área de Ciências Biológicas e da Saúde, sendo que apenas 24 dos 80 respondentes relataram ter sua formação em outras áreas. Já em relação à titulação máxima obtida na pós-graduação, os dados encontrados nesta população divergem um pouco da literatura. Segundo dados do INEP (2017), as IES privadas tendem a possuir menores índices de docentes com pós-graduação *Stricto Sensu*, quando comparadas às IES públicas e, neste caso 94% da população envolvida na pesquisa possuía titulação mínima de mestre.

Estudos realizados com docentes de ensino superior que avaliaram este item referem um menor índice de docentes com titulação S*tricto Sensu* em IES privadas em comparação às IES públicas. No estudo já citado de Araújo (2015), o índice de docentes com este tipo de titulação foi de 87% na rede pública e 28% na privada. Moreno (2016) e Souza et al (2017), ressaltam que a pós-graduação stricto sensu é condição fundamental para o ingresso na

docência no ES, o que explica os altos índices de docentes com titulação de mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Quando pesquisados docentes de outros níveis de ensino, como o fundamental e médio, a realidade é de uma alta proporção de especialistas, com poucos mestres e quase nenhum doutor (BENEVIDES-PEREIRA, et al, 2008).

Um dado que chama a atenção nas pesquisas envolvendo docentes de ensino superior é a semelhança entre a idade média destes profissionais. Na presente pesquisa, a média de idade foi de 42,2 anos, conforme mostra o Gráfico 3.

Figura 7 - Distribuição da amostra segundo a idade



Fonte: Elaboração própria

Esta média é muito semelhante a outros estudos nos quais a média de idade foi de 42, 43, 44, 46 anos (Viseu et al., 2012; Vale et al., 2015; Abreu et al., 2016; Moreira et al., 2011). Uma das explicações para este fato é a necessidade de formação complementar na pós-graduação S*tricto Sensu* para o ingresso no ES, o que demanda maior tempo para entrada no mercado de trabalho. Esta hipótese pode ser reforçada por estudos realizados em outros países, como o realizado na China por Liu et al. (2015), no qual, a média de idade foi de 37 anos.

A Tabela 3 apresenta a caracterização da amostra segundo dados classificados pela autora como “dados profissionais”. O interesse em pesquisar dados profissionais como tempo

de atuação na docência, número de cursos onde ministra aulas e horas por semana dedicados às funções docentes surgiu da revisão de literatura que apresenta relações entre estes itens com a forma de gestão destas diferentes funções de acordo com o tempo de atuação na docência, assim como da repercussão da profissão na saúde física e emocional destes indivíduos.

Tabela 3 – Caracterização da amostra segundo dados profissionais.

	Frequência	%
Tempo de atuação na docência (em anos)		
2 e 3	7	8,8
3 e 8	23	28,7
8 e 20	9	11,3
20 e 25	13	16,3
25 e 30	21	26,3
Acima de 30	7	8,8
Número máximo de Cursos onde ministra aulas		
2	55	68,8
3	11	13,8
4	6	7,5
5	8	10,0
Horas semanais em sala de aula		
16 a 20	44	55,0
21 a 25	24	30,0
Maior que 26 horas	12	15,0
Atividades pedagógicas fora da sala de aula (horas)		
Menor que 4	3	3,8
Entre 4 e 8	14	17,5
Entre 8 e 12	13	16,3
Acima de 12	50	62,5

Fonte: Elaboração própria

Huberman (2000) em seu texto sobre o ciclo de vida dos professores, explicita que de acordo com o tempo em que exerce a função, o docente apresenta certas características na forma como administra os desafios do dia a dia. Dentre os respondentes deste estudo, 62,7 % atuam na docência há mais de 8 anos, tendo passado pela fase denominada pelo referido autor de fase de “estabilização”, caracterizada pelo momento em que o indivíduo “passa a

ser” professor. Ou seja, a partir deste tempo de atuação na docência, estes profissionais efetivamente criam a identidade de docente, o que influencia no seu desempenho profissional.

Segundo este mesmo autor, após os 10 anos de atuação na docência, o indivíduo passa para a fase de “diversificação”, na qual, experimenta outras experiências pessoais, com mudanças do material didático, dos modos de avaliação, da gestão da sala de aula e as sequências de conteúdo. Nesta fase, o professor já possui experiência e segurança, empenhando-se mais em equipes e comissões de apoio pedagógico, buscando ser mais ativo nos processos de gestão. Neste estudo, 11,3% estão entre 8 a 20 anos.

Próximo a completar 20 anos na carreira, onde está 16,3% da amostra desta pesquisa, o docente questiona-se sobre suas funções, seu papel social, sua vontade de continuar a trilhar o mesmo caminho. Esta fase é seguida da fase de serenidade e distanciamento, onde, em cerca de 25 anos em atividade, o professor supera alguns questionamentos e modifica sua perspectiva e apresenta-se menos emotivo e mais “mecânico”. Em contrapartida, segundo Huberman (1995), neste momento o docente possui a serenidade de alguém com a segurança de prever situações em sala de aula, contorná-las e solucioná-las sem maiores desgastes.

Acredita-se que estas fases ou experiências descritas por Huberman (1995) podem interferir, além da forma como o docente realiza a gestão do trabalho pedagógico, também na sua saúde.

Outro fator que pode influenciar na saúde e na gestão do trabalho docente é a quantidade de turmas nas quais este professor ministra aulas, assim como a quantidade de cursos. Santos et al (2016), ao descreverem os efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior em Portugal, destacam o aumento no número de alunos e turmas como um fator deletério do desempenho docente. Este mesmo fator é considerado preocupante por Cortez et al (2017) após realizar uma revisão de literatura acerca da saúde docente no trabalho.

Segundo os dados obtidos na presente pesquisa, quase 70% da amostra ministra aulas em até 2 cursos, o que pode favorecer a semelhança entre conteúdos e disciplinas. Entretanto, 10% dos docentes relatam ministrar aulas em 5 cursos diferentes, o que o obriga a gerir diferentes perfis de alunos, além de corresponder a diferentes gestores.

Outro dado que chama a atenção e apresenta embasamento teórico na literatura é a quantidade horas despendida por estes docentes dentro e fora da sala de aula. Apesar da maioria dos respondentes (55%) alegarem permanecer de 16 a 20 horas em sala de aula a cada semana, uma proporção maior (62,5%) relata manter-se envolvidos em atividades pedagógicas por mais de 12 horas por semana, além da sala de aula.

Araújo et al (2015) relatam uma diferença entre a dedicação em atividades docentes em IES públicas e privadas. No seu estudo, estes autores encontraram relatos de carga horária média de 40 horas nas IES públicas e 16h nas IES privadas, o que pode ser explicado pelos maiores índices de docentes com dedicação exclusiva no ensino público, enquanto no privado muitos mantém dois ou mais vínculos empregatícios.

Moreno (2016), ao realizar um estudo com docentes em Santa Catarina apresentou uma média de carga horária de 33h de atividades docentes, porém 44% da amostra relatava ter mais que um vínculo empregatício. Desta forma, a jornada de trabalho destes docentes inclui a realização de trabalhos regulares aos finais de semana em 75% dos casos.

Benevides-Pereira et al (2008), ao pesquisar indicadores da Síndrome de *Burnout* em 318 docentes do ensino público fundamental encontraram uma média de tempo em sala de aula de 33,2 horas semanais. Se considerado que este docente leva no mínimo mais 12 horas de seu tempo em atividades administrativas, sua jornada de trabalho ultrapassa 45 horas semanais.

Diante dos dados presentes na literatura sobre as diversas funções que o docente da atualidade desempenha, foi questionado aos professores se eles acreditavam que o exercício da docência poderia influenciar na sua saúde. Como resposta, obteve-se uma afirmativa de 95% dos docentes respondentes, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4- Distribuição da amostra segundo a percepção de quanto o exercício da docência influencia na saúde do profissional.

	Frequência	Porcentagem
Sim	76	95,0
Não	4	5,0
Total	80	100,0

Fonte: Elaboração própria

Souza et al. (2017), buscou entender esta percepção em uma revisão de literatura sobre a atuação docente na Universidade Pública e suas condições de saúde, concluindo que a função docente afeta a saúde deste profissional, em especial devido à sobrecarga de trabalho docente.

Leite e Nogueira (2017), corroboram esta percepção em outra revisão de literatura, porém, com docentes do ensino superior da área das ciências da saúde, estudos estes

realizados em sua maioria em IES públicas. No mesmo ano, Cortez et al. (2015) relataram distúrbios físicos e psíquicos relacionados à função docente.

Dalagasperina e Monteiro (2016), em pesquisa qualitativa com docentes de ensino superior concluíram que o trabalho docente afeta tanto a saúde física quanto psíquica. Abreu et al. (2016) relatam em seus resultados que 78% dos indivíduos por eles pesquisados alegam que o exercício da docência afeta sua saúde. Liu et al. (2015), relataram que 42% dos 965 professores de ensino superior por eles pesquisados apresentavam doenças crônicas.

Dados semelhantes foram encontrados em outros estudos (SANTOS et al, 2016; PRADO, 2016; ANDRADE; CARDOSO, 2015; VALE et al, 2015; YAEGASHI et al, 2013), o que confirma que a percepção dos docentes pesquisados está correta: a função docente influencia sim na saúde destes profissionais.

Outra pergunta realizada neste estudo foi sobre a percepção dos docentes em relação à influência da sua condição de saúde na gestão do trabalho pedagógico. As respostas estão descritas na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição da amostra segundo a percepção da influência da condição de saúde na forma como o docente realiza a gestão do trabalho pedagógico.

	Frequência	%
Sim	74	92,5
Não	6	7,5
Total	80	100,0

Fonte: Elaboração própria

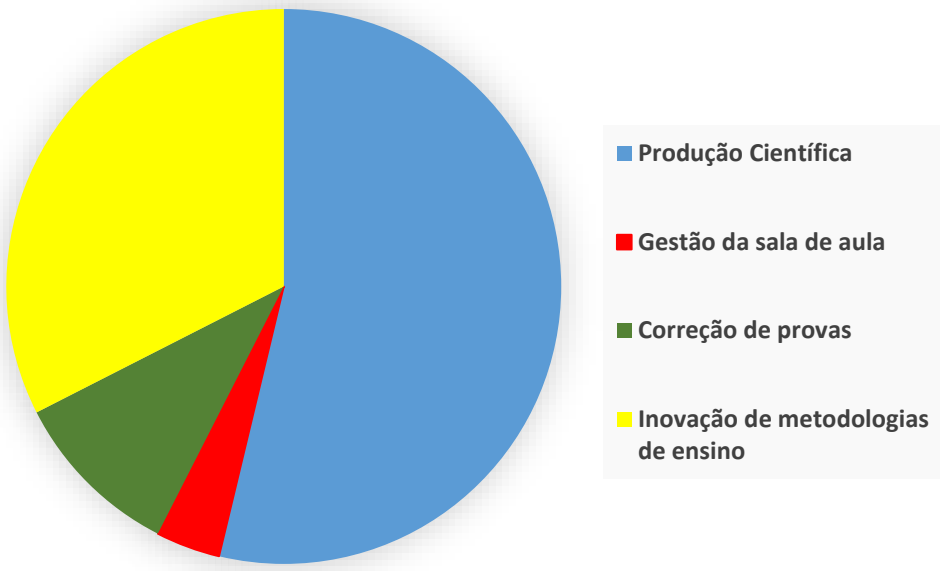
Como é possível observar, 74 dos 80 respondentes afirmaram que a saúde influencia na gestão do seu trabalho pedagógico. Estes dados vão ao encontro de resultados de outros autores, como Abreu et al. (2016), que enfatizam que o docente é capaz de produzir mais e melhor quando se encontra em boas condições de saúde. Esta linha de pensamento é seguida também por Gomide Junior et al. (2015); Iskandar et al. (2017) e Cosenza e Guerra (2011).

Entretanto, fica claro que esta condição não é exclusividade dos docentes. Há anos os efeitos da saúde nas atividades de trabalhadores vêm sendo estudadas e a conclusão parece ser sempre a mesma: saúde e trabalho estão diretamente relacionados, visto que a saúde influencia no trabalho, assim como o trabalho influencia na saúde (BITTAR et al, 2004; ILO, 2012). Pospichil (2018) enfatiza a importância do cuidado com as pessoas, visto que nestas está o principal capital das organizações – o capital intelectual – considerado o principal recurso para inovação e manutenção no mundo globalizado.

Collie et al. (2012) afirmam que a saúde docente influencia seu relacionamento com colegas e alunos, com a profissão e consequentemente na gestão das atividades pedagógicas. Leite e Nogueira (2017) constatam que as exigências da atuação docente atual têm afetado diretamente o ritmo do contexto do trabalho e as condições de saúde dos professores.

A fim de saber qual a percepção dos docentes em relação às atividades mais influenciadas pela sua condição de saúde, os respondentes foram questionados sobre quais atividades docentes eles acreditavam ficar mais prejudicada nos períodos de maior estresse no trabalho. Os itens produção científica e inovação das metodologias de ensino foram os mais destacados pelos docentes, com 53,75% e 32,5% respectivamente, conforme mostrado no gráfico 4.

Figura 8 – Percepção das atividades docentes mais prejudicadas em períodos de maior estresse.



Fonte: Elaboração própria

Souza et al. (2017), ressaltam que o trabalho docente na atualidade está relacionado com demandas variadas e imediatas, o que tem aumentado o tempo que o docente despende com o trabalho. A necessidade constante de produção e publicação de artigos científicos para responder às demandas quantitativas das IES assemelha-se com as linhas de produção industriais, princípio divergente da pesquisa e produção científica (LEITE; NOGUEIRA, 2017; BERNARDO, 2014). Na missão de realizar pesquisas e escrever artigos científicos, há a necessidade de isolamento, leituras e concentração, o que, segundo Santos et al. (2016),

tem sido cada vez mais difícil devido às múltiplas atividades nas quais o docente está envolvido.

De acordo com as respostas dos docentes pesquisados, o segundo item mais prejudicado é a inovação de metodologias de ensino, o que é preocupante, visto as tendências e necessidades das novas gerações que chegam às salas de aulas. Dalagasperina e Monteiro (2016) ressaltam que a facilidade do acesso às informações e às diversas tecnologias existentes com diferentes ferramentas de ensino desmotivam a permanência do aluno na sala de aula, o que exige que o professor acompanhe estas tecnologias no sentido de efetivamente contribuir como aprendizado destes alunos.

Este novo perfil de estudante contribui para que o tema "metodologias ativas de ensino" fique cada vez mais em evidência, tendo em vista os bons resultados que estes métodos têm apresentado no aprendizado desta nova geração (MASETTO, 2018; MOREIRA e ANDRADE, 2018). Entretanto, estes autores salientam que utilizar este tipo de metodologia requer tempo, estudo, dedicação e criatividade, características semelhantes às necessárias para a produção científica e contrárias à lógica produtivista.

Quanto à percepção da qualidade de vida, esta foi investigada pelo questionário SF-36, que avalia a percepção da condição de saúde relacionada à qualidade de vida por meio de oito domínios: capacidade funcional, limitação por aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, limitação por aspectos emocionais e saúde mental. Os resultados obtidos após a análise descritiva dos dados estão representados na Tabela 6 e são discutidos na sequência.

Tabela 6. Percepção da qualidade de vida (%)

	Excelente	Muito Boa	Boa	Ruim	Muito Ruim	Total
Capacidade Funcional	-	-	-	85,0	15,0	100
Limitação por aspectos físicos	100	0	-	-	-	100
Dor-Resultado	-	-	-	-	100	100
Estado geral de Saúde	-	-	100	-	-	100
Vitalidade	-	8,8	1,3	37,5	52,5	100
Aspectos sociais	-	-	-	67,5	32,5	100
Limitação por aspectos emocionais	100	-	-	-	-	100
Saúde Mental	-	17,5	17,5	22,5	42,5	100

Fonte: Elaboração própria

Os indicadores com melhores índices de avaliação pelos docentes foram: limitação por aspectos físicos, limitação por aspectos emocionais e o estado geral de saúde. Na sequência, serão analisados os demais dados relacionados à saúde avaliados com índices menores, como capacidade funcional, dor, vitalidade, aspectos sociais e saúde mental. Ao que parece, a população estudada possui dificuldades em alguns aspectos de saúde que influenciam em sua qualidade de vida, entretanto não se vê como limitada pelas dificuldades físicas ou emocionais que possuem. Esta também é uma possibilidade para justificar o fato de 100% ter avaliado sua saúde geral como boa, apesar dos outros indicadores.

A capacidade funcional é definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2015) como a "combinação de indivíduos e seus ambientes e a interação entre eles". Segundo os dados coletados, 85% dos docentes avaliaram sua capacidade funcional como ruim. Alguns estudos destacam dificuldades em relação a capacidade funcional de profissionais da educação, como Voltmer e Spahn, (2011); Fontana e Pinheiro, (2010) e Santos et al., 2016.

Interessante observar a contradição presente nas respostas, onde os docentes ao serem questionados sobre suas limitações por aspectos físicos, 100% alegaram não possuir este tipo de limitação, sendo que este mesmo percentual também alegou ter algum tipo de dor. Fontana e Pinheiro (2010), encontraram em sua amostra um grande percentual de queixas de dores, sendo as mais frequentes: lombalgia, cefaleia, artralgia e cervicalgia. Liu et al., (2015) também relatam este tipo de achado e ressaltam a associação destas queixas com a presença de doenças crônicas em 42% dos docentes. Servilha e Arbach (2011) encontraram dados semelhantes, com prevalência de dores em aproximadamente 53% dos docentes trabalhadores em período integral.

Dentre os 8 domínios do questionário SF 36, três chamam a atenção para o baixo desempenho: vitalidade, aspectos sociais e saúde mental.

No domínio *vitalidade*, mais de metade (52,5%) dos docentes obtiveram a percepção de "total falta" de vitalidade, seguidos de 37,5% de indicador de vitalidade "ruim". Isto representa uma qualidade de vida muito baixa neste domínio, o que tem sido observado em outros estudos, como o de Silveira et al., (2011), utilizando o mesmo instrumento e avaliando docentes do ensino fundamental. No estudo citado, as autoras encontraram baixos índices de vitalidade e saúde mental dos professores.

Já o domínio *aspectos sociais* representam qualidade das interações sociais dos indivíduos e obteve como totalidade de respostas classificadas como qualidade ruim ou muito ruim. Considerando que o professor é tido como um sujeito social, cuja profissão é pautada pelas relações interpessoais (ANDRADE; CARDOSO, 2015), fatores relacionados ao

convívio social de trabalho e lazer possuem grande relevância para estes profissionais. Moreno et al. (2016) consideram como um dos fatores comprometedores à qualidade de vida dos professores o fato destes utilizarem frequentemente seus horários de lazer e convívio social para atividades do trabalho. Na pesquisa por eles realizada, 75% dos participantes referiram trabalhar regularmente aos finais de semana, restando-lhes como tempo de atividade de lazer aproximadamente de 5 a 10 horas por semana.

Dalagasperina e Monteiro (2016) alegam que a desproporcionalidade entre as exigências das atividades docente e a carga horária semanal são queixas comuns e contribuem para o desenvolvimento do estresse docente. Dados semelhantes foram encontrados por Vale et al., (2015); Abreu et al., (2016); Souza et al., (2017) e Silveira et al., (2011).

No que diz respeito à *saúde mental* dos docentes, os estudos são numerosos e variados. Estudos envolvendo docentes dos diferentes níveis de ensino (fundamental, médio e superior), tanto da rede pública quanto privada parecem ser consensuais ao apresentar altos índices de comprometimento da saúde mental de professores. Na presente pesquisa, os resultados não foram diferentes: 65% dos docentes avaliaram sua qualidade de saúde mental como ruim (22,5%) ou muito ruim (42,5%).

Leite e Nogueira (2017) relatam que as cargas psíquicas envolvidas na atividade docente são intensas e enumeram fatores como preditores de prazer na atividade docente: a identidade de ser professor, produção de conhecimento, impacto social da função docente, a ampla interação pessoal e a construção de laços afetivos. Já os preditores de sofrimento psíquico estão relacionados com os conflitos interpessoais, a exaustão física e mental, a precarização das condições de trabalho e o aumento constante da carga laboral.

Souza et al. (2017), em seu estudo sobre publicações das condições de saúde de docentes de universidades públicas, relata que a precarização das condições de trabalho afeta a saúde destes profissionais, em especial a saúde mental. Além do pouco tempo de lazer disponibilizado, os autores salientam o mérito docente vinculado a resultados de produtividade (publicações científicas), a competitividade entre os pares e o grande envolvimento dos docentes em atividades que não são vistas como parte do trabalho acadêmico (relatórios, participações em comissões, encargos administrativos) como comprometedores da saúde mental docente. Dalagasperina e Monteiro, 2016 incluem a esta lista a execução de diversos papeis, a infinidade de tarefas, a dificuldade em cumprir prazos, a preocupação com os alunos e a falta de autonomia. Santos et al, 2016 relata que o aumento na quantidade de alunos por turma, assim como na quantidade de turmas em que o docente ministra aulas também contribuem para este desgaste.

Além destes fatores, Moreno (2016) e Cortez (2017), chamam a atenção para a necessidade da dupla jornada, comum à muitos docentes, em especial no ensino superior. Pimenta e Anastasiou (2002) citam que o docente do ensino superior é alguém que "torna-se professor da noite para o dia", visto que em boa parte dos casos são profissionais de determinadas áreas que optam pela docência, mas que muitas vezes não deixam sua atividade profissional não docente. Assim, além de não serem adequadamente preparados para os desafios da docência, precisam adequar suas rotinas para cumprir com a dupla jornada e diferentes demandas.

4.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA INFERENCIAL

Desenvolveu-se uma análise de correlações para pesquisar se certas variáveis se associam a outras, sobretudo de carácter sociodemográfico. Os resultados, no geral, não apresentaram significância estatística. Constatou-se que algumas variáveis se correlacionaram significativamente e que, ao final, adquirem relevância. Segundo as características das variáveis em estudo, trabalhou-se com os coeficientes de correlação de Spearman (ver Tabela 8) e Qui-quadrado (ver Tabela 7).

Tabela 7- Correlação entre a percepção da influência na saúde e vitalidade

		Vitalidade					Testes qui-quadrado		
		Muito boa	**Boa**	**Ruim**	**Muito ruim**	**Total**	**Valor**	**df**	**Significância**
Na sua opinião, o exercício da docência influencia na sua saúde	Sim	4	1	30	41	76	23,35[a]	3	0,000
	Não	3	0	0	1	4			
Total		7	1	30	42	80			

Fonte: Elaboração própria

Existe correlação estatisticamente significativa entre Vitalidade e a Percepção da prática docente ter influência na saúde do profissional (X^2=23,35; p<0,01). Neste sentido, uma vitalidade avaliada como muito ruim associa-se às pessoas que percebem que o exercício da docência afeta a sua saúde. Desta forma, percebe-se que os docentes têm a crença de que a função docente influencia na sua vitalidade.

Na literatura é possível observar que a maior quantidade de referências acerca da saúde docente diz respeito à saúde psíquica, que tem grande relação com a vitalidade. Revisões bibliográficas como a realizada por Davoglio et al. (2015), destacam um maior índice de queixas por parte dos docentes de ordem psíquica e emocional do que de ordem

física. Sinais de exaustão emocional, desânimo, estresse e ansiedade são relatados por vários outros estudos (BENEVIDES-PEREIRA et al., 2008; VALE et al., 2015; ABREU et al., 2016; DALAGASPERINA; MONTEIRO, 2016; MORENO, 2016; LEITE; NOGUEIRA, 2017; SOUZA et al., 2017; VOLTMER ;SPAHN, 2011).

Tabela 8 – Correlações entre as variáveis (n=80)

Titulação máxima de pós-graduação	Em quantos cursos ministra aulas atualmente	,229*	,041
	Tempo semanal dedicado às atividades pedagógicas fora da sala de aula	,231*	,039
Idade	Tempo de atuação na docência	,714**	,000
Número de Filhos	Aspectos Sociais	-,245*	,028

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Fonte: Elaboração própria

Segundo o observado na Tabela 8, existe associação estatisticamente significativa entre a *Titulação* de pós-graduação e o número de *Cursos* que ministra (r_s=0,229; p<0,05), bem como com o *Tempo Semanal* dedicado às atividades pedagógicas fora da sala de aula (r_s=0,231; p<0,05). Isto quer dizer que quanto maior a titulação da pessoa (doutorado ou pós-doutorado), mais cursos ela ministra e dedica maior tempo às atividades pedagógicas fora da sala de aula. Observa-se também uma correlação positiva e significativa entre a *Idade* e o *Tempo de Atuação* na *Docência* (r_s=0,714; p<0,01). Em outras palavras e como parece lógico, os sujeitos de idades mais elevadas têm maior tempo de atuação na docência.

Por último, existe correlação negativa, estatisticamente significativa, entre o *Número de Filhos* e *Aspectos Sociais* (r_s= -0,245; p<0,05). Assim, os docentes com maior número de filhos apresentam melhor qualidade de vida em relação aos aspectos sociais, que incluem a convivência social e o tempo despendido em atividades de lazer. Esta mesma relação foi observada por Andrade e Cardoso (2015), ao realizar uma revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout em docentes, incluindo o fato de ter filhos como fator de proteção para o desenvolvimento desta síndrome ocupacional.

Com o intuito de pesquisar se existem diferenças significativas entre profissionais que acreditam que o exercício da docência tem um efeito direto sobre a saúde de quem a exerce e quem pensa que não, ao nível da percepção da qualidade de vida, desenvolveu-se uma análise de diferenciação com recurso ao teste estatístico U de *Mann-Whitney* que averigua se as ordens médias de dois grupos independentes ao nível de uma variável dependente ordinal (categorias do SF-36) diferem. A Tabela 9 apresenta os resultados destas análises.

Tabela 9 – Diferenças nas categorias do SF-36 em função da percepção acerca da influência da docência na saúde

Categorias Teste SF-36	Influência da docência na saúde	N	Média	U de Mann-Whitney
Capacidade funcional	Sim	76	39,76	96,000*
	Não	4	54,5	
Limitação por aspectos físicos	Sim	76	40,5	152,000
	Não	4	40,5	
Dor	Sim	76	40,5	152,000
	Não	4	40,5	
Estado geral de saúde	Sim	76	40,5	152,000
	Não	4	40,5	
Vitalidade	Sim	76	41,69	61,500*
	Não	4	17,88	
Aspectos Sociais	Sim	76	39,08	44,000**
	Não	4	67,5	
Limitação por aspectos emocionais	Sim	76	40,5	152,000
	Não	4	40,5	
Saúde mental	Sim	76	39,86	103,500
	Não	4	52,63	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Fonte: Elaboração própria

Em função do observado na Tabela 9, existem diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que pensam que exercer a docência tem consequências para a saúde e quem não, na *Capacidade Funcional* (U=96,000; $p < 0,05$), a *Vitalidade* (U=61,500; $p < 0,05$) e os *Aspectos Sociais* (U=44,000; $p < 0,01$). Em todos os casos, os resultados são favoráveis aos sujeitos que acreditam que ser docente tem algumas implicações para a saúde.

Destes itens, novamente o domínio *Aspectos Sociais* se destaca, ao apresentar o maior índice de significância. Isso reforça a percepção de que o docente é um ser social, que valoriza suas relações interpessoais. Entretanto, é interessante como estas relações possuem duplo sentido na vida do docente. Ao mesmo tempo que estudos mostram que o professor busca e valoriza as relações interpessoais, muitas vezes queixa-se da necessidade de isolamento para cumprir suas demandas (SANTOS et al., 2016). Assim, trabalhar com pessoas algo complexo e que exige um grande esforço, o que é motivo de estresse psicológico e físico (YAREGASHI et al., 2013).

Alguns autores (FONTANA; PINHEIRO, 2010, CORTEZ et al., 2017, SANTOS et al., 2016, BENEVIDES-PEREIRA, 2008) apresentam a baixa realização pessoal do professor como um fator preponderante no desenvolvimento de transtornos físicos (dor) e psíquicos (ansiedade, síndrome de Burnout). Ao tratar do tema estresse ocupacional, Prado (2016) enfatiza que este tipo de disfunção possui vertentes biológicas, psicológicas e sociológicas

que são complementares e interligadas. Como forma de enfrentamento destas questões, este autor destaca a necessidade de desenvolvimento de estratégias com foco na emoção e no problema. Estratégias estas que podem ser norteadas pelos princípios da Gestão do Conhecimento, com o favorecimento do aprendizado coletivo, da organização dos conhecimentos adquiridos, do compartilhamento de saberes e experiências por meio de cafés do conhecimento e comunidades de prática (WENGER, 1998; 2010).

Leite e Nogueira (2017) afirmam que "refletir sobre a situação e os processos de saúde implica em analisar modelos de gestão", o que é perfeitamente condizente com a vertente defendida nesta pesquisa. Assim, em resposta à pergunta da pesquisa envolvendo a percepção de um grupo de docente sobre suas condições de saúde, observou-se que 92,5% deles acreditam que a saúde influencia a gestão do trabalho pedagógico.

Estes docentes possuem uma boa avaliação da própria saúde, sendo os aspectos psicológicos e emocionais os mais comprometidos, o que vai ao encontro de outras publicações de pesquisas realizadas com o mesmo tipo de população. A condição de saúde destes professores influencia principalmente na produção científica e na inovação das metodologias de ensino, o que é preocupante, visto que são duas funções essenciais no percurso da carreira. Ser professor está relacionado com a paixão pelo conhecimento e pela disseminação deste e além das necessidades quantitativas de produção e boas avaliações das IES às quais pertencem, a realização pessoal do professor está vinculada à percepção do cumprimento desta missão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de proporcionar melhor entendimento sobre a situação atual da função docente e proporcionar meios para uma intervenção de melhorias com base na gestão do conhecimento nas organizações, este estudo buscou analisar como as condições de saúde do docente de ensino superior influenciam na sua gestão do trabalho pedagógico e na gestão do conhecimento. Diante das análises realizadas, conclui-se que a atividade docente exige dedicação física, mental e emocional, sendo que a condição de saúde percebida pelo docente influencia na gestão do seu trabalho e do seu conhecimento.

Neste estudo, com 80 docentes de uma IES privada, foram obtidas informações acerca da percepção do adoecimento docente e de como esta condição afeta os processos de gestão no ensino superior. Apesar do número reduzido da amostra, foi possível perceber que os dados encontrados indicam semelhanças com a literatura relacionada ao assunto, tornado possível a realização da análise sob a tríade condições de saúde-gestão do trabalho pedagógico-gestão do conhecimento sob a perspectiva da gestão do conhecimento nas organizações.

A carga de trabalho, as perspectivas de crescimento na carreira, as políticas organizacionais, a relação com os gestores e o adequado *feedback* sobre o desempenho profissional aparecem como fatores importantes da gestão que influenciam na saúde destes professores. Itens estes que estão diretamente relacionados com os modelos de gestão adotados pela instituição ou pelo modelo de gestão do trabalho pedagógico adotado na própria prática docente.

É fato que, seja de ordem pública ou privada, as IES constituem organizações com missões e culturas definidas e que precisam adequar-se ao mundo atual para manterem-se “vivas” e aprendentes. O docente foi, é e continuará sendo um dos protagonistas destas organizações e necessita de apoio para desempenhar suas funções adequadamente, correspondendo às suas próprias expectativas, além das necessidades institucionais e sociais.

Os princípios do desenvolvimento de um capital psicológico positivo têm sido tratados de forma crescente na literatura. Muitos dos estudos citados neste trabalho destacam como a identificação com o grupo e com a missão da instituição, o suporte organizacional, o *feedback* das atividades desempenhadas, cuidados com a ergonomia e a participação nos processos de gestão e decisão influenciam positivamente na saúde e na produtividade docente. Desse modo, a importância do desenvolvimento do capital psicológico no controle dos danos decorrentes do trabalho e o aprimoramento de aspectos da personalidade como

eficácia, esperança, otimismo e resiliência contribuem para a saúde psíquica e emocional de docentes no controle da ansiedade e das situações de estresse.

Nesta pesquisa também foram encontradas algumas limitações, como o tamanho da amostra, a baixa adesão às respostas do questionário *online*, assim como a baixa adesão de docentes das áreas de ciências humanas, exatas e agrárias. Como sugestão fica a vontade do desenvolvimento de pesquisas com um maior número de docentes, uso de diferentes instrumentos para a coleta de dados e do desenvolvimento de uma pesquisa mista, envolvendo dados quantitativos e qualitativos, possibilitando análises mais profundas da realidade com relação a saúde, gestão do trabalho pedagógico sob a perspectiva da gestão do conhecimento nas organizações.

Em forma de conclusão, considera-se que buscar estratégias e ferramentas de gestão do conhecimento que valorizem as pessoas e o capital intelectual presente nelas constitui um plantio de boas sementes, capaz de agregar maior valor às instituições de ensino e desenvolvimento de competitividade e sustentabilidade. Para muito além disto, desenvolver práticas e processos de gestão para a capacitação e cuidado com os docentes constituem formas de aprimoramento da própria humanidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.A.G.M; COELHO, M.T.A.D.; RIBEIRO, J.L.L.S. Percepção de professores universitários sobre as repercussões do seu trabalho na própria saúde. **RBPG**, Brasília, v.13, n. 31, p. 465 - 486, maio/ago. 2016.

AGUIAR, M.C.C.; Um olhar sobre desafios da gestão didático-pedagógica no Ensino Superior. **Revista Pro Posições**. V. 27, N. 3 (81) | set/dez. 2016 ISSN 1980-6248. Campinas, SP.

ALTBCH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. IN: MULLER,V. (trad) **Educação superior em um tempo de transformação : novas dinâmicas para a responsabilidade social** – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009. xxiv ; 226 p.

ANDRADE, P.S; CARDOSO, T.A.O. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde Soc.** São Paulo, v.21, n.1, p.129-140, 2012

ARAÚJO, J. F.F.E. de; TAVARES, A.F. F.; ROCHA, R. A. da. Universidades-Fundação: a empresarialização da educação superior em Portugal. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 42-62, mar. 2014. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2014v7n1p42>. Acesso em: 1 jun. 2019. doi:https://doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n1p42

BENEVIDES-PEREIRA AMT. Considerações sobre a síndrome de burnout e seu impacto no ensino. **Bol Psicol.** 2012;62(137):155-68.

BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. ; YAEGASHI, S.F.R. (2009). O CBP-R em professores do ensino fundamental. Anais **IX Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2948_1658.pdf. Acesso em 01 jun de 2019

BERNARDO, M.H.; Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes, **Psicologia & Sociedade;** 26(n. spe.), 129-139, 2014.

BITTAR, A. D. S., et al. Influência da intervenção ergonômica e o exercício físico no tratamento do estresse ocupacional. **Reabilitar,**6 (24), 35-44. 2004

BOLFER, M.M.O; **Reflexões sobre a prática docente: estudo de caso sobre a formação continuada de professores universitários.** 2008.238f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIMEP,Piracicaba, SP, 2008.

BORGES, E. F.; CECÍLIO, S.. O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re)democratização. **HOLOS**, [S.l.], v. 5, p. 177-194, nov. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6535>. Acesso em: 16 de fevereiro de 2019. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2018.6535.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educaçã**o: Lei 9.394/96 e legislação correlata.

2.ed. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2007

BRASIL.Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil. Brasília**, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em . Acesso em 06/02/2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 10/1/2001, p.1. Disponível em . Acesso em 06/02/2019

BUKOWITZ, W. R.; WILLIANS, R. L. **The Knowledge Management field book:** Knowledge management process framework. Hardcover, 1999.

BUKOWITZ, W. R.; WILLIANS, R. L. **Manual de gestão do conhecimento:** ferramentas e técnicas que criam valor para a empresa. Porto Alegre: Bookman, 2002.

CAMPOS, G.M.; CUNHA, D.M.; Perfil do absenteísmo docente na rede municipal de educação de Belo Horizonte/MG no período de 2011 a 2014. **Revista Pedagógica**. v.19, n.40, Jan./Abr. 2017.

CAVALCANTE, J. F. **Educação superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CARLOTTO MS, CÂMARA SG. Análise da produção científica sobre a Síndrome de Burnout no Brasil. **PSICO.** 2008;39(2):152-8.

CHERMAN, A.; ROCHA-PINTO, S.R.; Valoração do conhecimento nas organizações e sua incorporação nas práticas e rotinas organizacionais. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios**, São Paulo, v. 18, n. 61, p. 416-435 jul./set. 2016

CHIAVENATO, I. . **Administração para não administradores – a gestão de negócios ao alcance de todos.** 2ª ed. Barueri/SP. Manole, 2011.

CHIAVENATO, I. **Comportamento Organizacional – a dinâmica de sucesso das organizações.** 3ª ed. Barueri/SP. Manole, 2014.

CICONELLI, RM; FERRAZ,MB; SANTOS W; MEIÑAO I; QUARESMA MR. Tradução para a língua portuguesa e validação do questionário genérico de avaliação de qualidade de vida SF-36 (Brasil SF-36). **Revista Brasileira de Reumatologia** 1999; 39(3):143-150

COBBE, P.R.C.O; A inteligência organizacional como instrumento de auto avaliação em instituições de ensino superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 111-126, jul./dez. 2015. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc Acesso em: 15 de Agosto de 2018.

COLLIE, R.J.; SHAPKA, J.D.; PERRY, N. E. School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. **Journal of Educational Psychology** 2012, Vol. 104, No. 4, 1189–1204.

CORTEZ, P.A. et al. A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cad.Saúde Colet**., 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DALAGASPERINA, P.; MONTEIRO, J. K.. Estresse e docência: um estudo no ensino superior privado. **Rev. Subjetividades**. Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 36-51, abr. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S235907692016000100004&lng=pt&nrm=iso . Acesso em 04 fev. 2019.

DALKIR, K. **Knowledge management in theory and practice**. 2. ed. Massachusetts: Institute of Technology, 2013.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working knowledge**: how organizations manage what they know. Boston: Harvard Business School Press, 1998.

DAVOGLIO, T. R., LETTNIN, C. da C., BALDISSERA, C. G. (2015). Avaliação da qualidade de vida em docentes brasileiros: uma revisão sistemática. **Pro-Posições**, 26(3), 145-166. Disponível: http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642376

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Elabore três tipos de fichas (citação, resumo e analítica) com base no texto: **"Os 4 pilares da Educação"** de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação.** Set/Out/Nov/Dez 2001 Nº 18. Pg 35-40.

EDWARDS, J. A Process View of Knowledge Management : It Ain't What you do, it's the way That you do it. **Electronic Journal of Knowledge Management**, v. 9, n. 4, p. 297–306, 2011.

FERENHOF, HA; DURST, S ; ZANIBONI M; BIALECKI, PM SELIG. Intellectual capital dimensions: state of the art in 2014. **Journal of Intellectual Capital** 16 (1), 58-100, 2015.

FIRESTONE, J.; McELROY, M. W. Organizational Learning and Knowledge Management: the Relationship. **The Learning Organization,** 11, 177-184. 2004 http://dx.doi.org/10.1108/09696470410521628

FONTANA RT; PINHEIRO D.A. Condições de saúde auto-referidas de professores de uma universidade regional. **Rev Gaúcha Enferm**., Porto Alegre (RS) 2010 jun;31(2):270-6

FRANCO, M. E. D. P.. **Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do**

professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília. MEC, 2000.

GARCIA, M.F.; RABELO, D.F.; SILVA, D.; AMARAL, S.F.; Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 79 87, jan./abr. 2011.

GOMIDE JÚNIOR, S.; SILVESTRIN, L.H.B.; OLIVEIRA, A.F. Bem-Estar no Trabalho, Satisfação com os Suportes Organizacionais e Resiliência no Trabalho. Rev. **Psicol., Organ. Trab**., jan-mar 2015, vol. 15 num 1. , pp. 19-29.

GONZÁLEZ, M. M. C.; SELLERO, F. J. S.. Gestão do conhecimento na gestão estratégica dos recursos humanos no setor da aqüicultura da Espanha. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 6, n. 1, p. 137-164, 2010. Disponível em: . Acesso em: 01 junho 2019

GRADELLA JÚNIOR, O. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 1, p. 133-148, 1 jan. 2010

GUNI. Gobal University Network for Innovation.**Educação superior em um tempo de transformação : novas dinâmicas para a responsabilidade social** (trad. Vera Muller de : Higher education at a time of transformation.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. ISBN 978-85-7430-909-5

HESSEN, J. **Teoria do Conhecimento**. (Trad. João Vergílio Gallerani Cuter). Martins Fontes São Paulo, 2000.

HOUAISS, A.. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

ILO - International Labour Office. **Stress prevention at work checkpoints**. Genebra, ILO. 2012

ISHIKURA, Y. Gestão do conhecimento e concorrência global: a abordagem da Olympus à gestão do conhecimento global na indústria de câmeras fotográficas digitais. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2008. p.165-200.

LE BOTERF, G. **Construir as competências individuais e colectivas.** Tradução: Maria Dolores Garrido. Edições ASA, Porto, Portugal, 2005.

LEITE, A.F.; NOGUEIRA, J.A.D.; Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,** 2017; 42:e6

LENT, R. Cem Bilhões de Neurônios: **Conceitos fundamentais de neurociência**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2010.

LIU, C; WANG,S.;SHEN,X.; LI M.; WANG,L. The association between organizational behavior factors ande health-related quality f life among college teachers: a cross- sectional sutdy. **Health an quality life outcomes.** 2015.

LOCKE, J. **Ensaio sobre o entendimento humano**. Trad., apresentação e notas Pedro Paulo Garrido Pimenta. São Paulo: Martins Fontes, 2012. (Selo Martins.)

MAGALHÃES**,** R. **Fundamentos da Gestão do Conhecimento Organizacional**, Edições Silabo, 2005

MASLACH C, SCHAUFELI WB, LEITER MP. Job burnout. **Annu Rev Psychol.** 2001;52(1):397-22. http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397. PMid:11148311

MARTINS, H.F.; FERREIRA, A.C.. Capital Intelectual e Ensino Superior: análise e perspectivas. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 83-110, jul./dez. 2015. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc. ISSN: 2236-417X. Acesso em 16 de junho de 2017.

MEDRONHO, R. A.; BLOCH, K.V.; LUIZ, R. R.; WERNECK, G.L.; RAMOS JÚNIOR, A. N.; COSTA, A. J.L.; MEYER, A.; CASCÃO, Â. M.; PEREIRA, B. B.; MATTHIENSEN, A. **Uso do Coeficiente Alfa de Cronbach em Avaliações por Questionários**. Boa vista: Embrapa, 2011.

MELATI, C.; **Gestão do Conhecimento e inteligência na atividade pública sob a perspectiva dos gestores públicos.** 2017.107f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993

MONAVVARIAN, Abbas; KASAEI, Mitra. A KM model for public administration: the case of Labour Ministry. **Vine: The Journal of Information and Knowledge Managemen**t, v. 37, n. 3, p. 348-367, 2007.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge creating company**: how japanese companies create the dynamics of innovation. New York: Oxford University Press, 1995.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; HIRATA, T. **Managing flow**: A Process Theory of the Knowledge-Based Firm. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

NONAKA, I.; VON KROGH, G. Perspective—Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. **Organization Science**, v. 20, n. 3, p. 635–652, 2009.

OCDE. **Manual de Frascati 2002**: Medição de atividades científicas e tecnológicas. Tipo de metodologia proposta para levantamentos sobre pesquisa e desenvolvimento experimental. São Paulo: Pancrom, 2002.

OPAS. **Síndrome de Burnout.** Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5949:cid-burnout-e-um-fenomeno-ocupacional&Itemid=875 Acesso em: 22 de maio de 2019.

PERRENOUD, P; tradução Patricia Chittoni Ramos. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIAGET, J. **A evolução. Intelectual da adolescências à vida adulta**. Tradução de Fernando Becker e Tanis Marques. Porto Alegre, Faculdade de Educação, 1993. Traduzido de: Intellectual Evolution from adolescence to adulthood. Human Development, v.15, p.1-12, 1972.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo. Cortez Editora, 2002.

POLANYI, M. **The tacit dimension**. New York: Doubleday and Company, 1966.

POSPICHIL, B. et al. Capital Intelectual Individual e Coletivo: estudo em uma industria química. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, p. 8-25, ago. 2018. ISSN 2175-8077. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/50119>. Acesso em:01 jun. 2019. doi:https://doi.org/10.5007/2175-8077.2018v20n51p8.

SANTOS, C.C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento **Rev. Portuguesa de Educação**, vol. 29, núm. 1 2016, pp. 295-321 Universidade do Minho. Braga, Portugal

SEVILHA E.A.M.; ARBACH, M.P.. Queixas de saúde em professores universitários e sua relação com fatores de risco presentes na organização do trabalho. **Distúrbios da Comunicação,** 23(2), 2011. 181-191.Disponível em: https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/8274/6149. Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

STEWART, T., A. **Capital Intelectual:** a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1998.

SCHMITZ, A. L. F.; BERNARDES, J. F. **Atitudes Empreendedoras e Desafios da Gestão Universitária.** 2008. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/61474/Atitudes%20Empreendedoras%20e%20Desafios%20da%20Gest%E3o%20Universit%E1ria.pdf?sequence=1. Acesso em 16 de fevereiro de 2018.

VALE, S. F.; MACIEL, R. H.; CARLOTTO, M. S. Propriedades psicométricas da escala de percepção de estressores ocupacionais dos professores (EPEOP). **Psicologia Escolar e Educacional,** vol. 19, núm. 3, septiembre-diciembre, 2015, pp. 575- 583

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo. Editora Martins Fontes. 2001

VISEU, J. et al. Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade.** Volume 2. Número 1. Disponível em: http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/792/666 Acesso em 05 de fevereiro de 2018.

Wenger, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity.** Cambridge, UK: Cambridge University, 1998

Wenger, E. Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In C. Blackmore (Ed.), **Social learning systems and communities of practice** (pp. 179–198). London, UK: Springer. 2010 doi: 10.1007/978-1-84996-133-2_11

WIIG, K. M. **Knowledge Management Foundations** - Thinking about Thinking - How People and Organizations Create, Represent, and Use Knowledge. Arlington: Schema, 1993.

WIIG, K. M. Knowledge management: an introduction and perspective. **Journal of Knowledge Management**, v. 1, n. 1, p. 6–14, 1997.

YAEGASHI, S.F.R.; BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T; ALVES, I.C.B. Docência e burnout: Um estudo com professores do ensino fundamental. In.: Yaegashi, S.F.R. & Benevides-Pereira, A.M.T., **Psicologia e Educação:** Conexão entre saberes. São Paulo: Casa do Psicólogo.2010

APENDICES

APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE E PERCEPÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR

Declaro que fui satisfatoriamente esclarecido pelo (s) pesquisador (es) Michelle Cardoso M. dos Santos, Regiane da Silva Macuch e Arthur G.B.C. Urpia, em relação a minha participação na pesquisa intitulado GESTÃO DO TRABALHO DOCENTE E PERCEPÇÃO DAS CONDIÇÕES DE SAÚDE DE DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR cujo objetivo é analisar como a percepção das condições de saúde do docente de ensino superior influenciam na sua gestão do trabalho pedagógico e, consequentemente, a gestão do conhecimento. Entendi que responderei a dois questionários sobre dados pessoais sociais e econômicos e também sobre minhas condições de saúde. Uma cópia do TCLE ficará comigo e uma cópia com o pesquisador. Estou ciente e autorizo os procedimentos acima citados e a utilização dos dados originados destes procedimentos para fins didáticos e de divulgação em revistas científicas brasileiras ou estrangeiras, contanto que seja mantido sigilo em informações sobre a minha privacidade, bem como o meu direito de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento de dúvidas acerca dos procedimentos, riscos e benefícios relacionados a pesquisa, além de que se cumpra a legislação em caso de dano. Caso haja algum efeito inesperado que possa prejudicar o meu estado físico e/ou mental, poderei entrar em contato com o pesquisador responsável ou demais pesquisadores. É possível retirar meu consentimento a qualquer hora de deixar de participar do estudo sem que isso traga qualquer prejuízo a minha pessoa. Desta forma concordo voluntariamente e dou meu consentimento, sem ter sido submetido a qualquer tipo de pressão ou coação.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo com a pesquisadora Michelle Cardoso Machado dos Santos CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, com a minha participação no presente estudo.

Maringá / PR ___/___/___.

Eu Michelle C. M. dos Santos, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo ao sujeito da pesquisa.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com os pesquisadores nos endereços abaixo relacionados:

Nome:	Michelle Cardoso M. dos Santos		
Endereço:	AV. Guedner, 1610		
Bairro:	Jd Aclimação		
Cidade:	Maringá	UF:	PR
Fones:	44-30276360 Ramal 1246	e-mail:	micardosom@gmail.com

Nome: Regiane da Silva Macuch
Endereço: Av, Guedner, 1610
Bairro: Jd Aclimação
Cidade: Maringá UF: PR
Fones: 44- 3027 6360 e-mail: rmacuch@gmail.com

Nome: Arthur G. B. da Cruz Urpia
Endereço: Av, Guedner, 1610
Bairro: Jd Aclimação
Cidade: Maringá UF: PR
Fones: 44-30276360 e-mail: arthur.urpia@unicesumar.edu.br

APENDICE B - QUESTIONÁRIO SOBRE PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR

A. Dados pessoais:
Idade:_____ Sexo:_____
Estado civil: ( ) Casado ( ) Solteiro ( ) União de fato ( ) Divorciado ( ) Viúvo
Número de filhos: ( ) nenhum ( ) um ( )dois ( )três ( ) quatro ou mais
Graduado (a) em:_____
Titulação máxima de pós-graduação: _____
Tempo como docente na Instituição: _____
Em quantos cursos está como docente atualmente: _____
Trabalha em outra IES? ( ) Sim ( ) Não
Se sim, quantas horas por semana? _____Qual função?_____

B. Horas semanais EM SALA DE AULA:
( ) Até 15 horas
( ) De 16 a 20 horas
( ) De 21 a 25 horas
( ) Maior que 26 horas

C. Tempo de atuação na docência:
( ) Menor que 1 ano
( ) Entre 1 ano e 3 anos
( )Entre 3 a 8 anos
( ) Entre 8 a 10 anos
( ) Entre 10 a 15 anos
( ) Entre 15 a 25 anos
( ) Acima de 25 anos

D. Tempo semanal dedicado às atividades pedagógicas FORA DA SALA DE AULA:
( ) Menor que 4 horas
( ) Entre 4 e 8 horas
( ) Entre 8 e 12 horas
( ) Acima de 12 horas

E.Na sua opinião, o exercício da docência influencia na sua saúde?
( ) Sim ( ) Não

F. Na sua opinião, sua condição de saúde influencia na forma como você realiza a gestão do seu trabalho pedagógico? ( ) Sim ( ) Não

G. No seu caso, considerando os períodos de maior estresse no trabalho, qual a função docente que mais fica prejudicada?
( ) Conteúdo das aulas
( ) Correção de provas
( ) Inovação de metodologias de ensino
( ) Produção Científica
( ) Gestão da sala de aula
( ) Outra: _____

H. No seu caso, considerando os períodos de maior estresse no trabalho, quais são as três atividades mais eficazes na redução deste estresse:

( ) Lazer em família e/ou com amigos
( ) Leitura de livros não relacionados com sua área específica da docência
( ) Assistir a TV, filmes e/ou séries
( ) Compartilhar suas experiências com colegas de profissão
( ) Atividade física
( ) Outra: _____

ANEXOS

ANEXO 1: ***SHORT FORM HEALTH SURVEY* -36 (SF-36) – VERSÃO BRASILEIRA**

SF-36 VERSÃO BRASILEIRA – PESQUISA EM SAÚDE

Instruções: Esta pesquisa questiona você sobre sua saúde. Estas informações nos manterão informados de como você se sente e quão bem você é capaz de fazer suas atividades de vida diária. Responda cada questão marcando a resposta como indicado. Caso você esteja inseguro em como responder, por favor tente responder o melhor que puder.

1. Em geral, você diria que sua saúde é : (circule uma)

.Excelente	1
.Muito boa	2
.Boa	3
. Ruim	4
.Muito Ruim	5

2. **Comparada a um ano atrás**, como você classificaria sua saúde em geral, **agora** ?

(circule uma)

. Muito melhor agora do que a um ano atrás	1
. Um pouco melhor agora do que a um ano atrás	2
. Quase a mesma de um ano atrás	3
. Um pouco pior agora do que há um ano atrás	4
. Muito pior agora do que há um ano atrás	5

3. Os seguintes itens são sobre atividades que você poderia fazer atualmente durante um dia comum. **Devido a sua saúde,** você tem dificuldade para fazer essas atividades? Neste caso, quanto? (circule um número em cada linha)

Atividades	Sim. Dificulta muito	Sim. Dificulta um pouco	Não dificulta de modo Algum
a. **Atividades vigorosas**, que exigem muito esforço, tais como correr, levantar objetos pesados, participar em esportes árduos	1	2	3
b. **Atividades moderadas,** tais como mover uma mesa , passar aspirador de pó, jogar bola, varrer a casa	1	2	3
c. Levantar ou carregar mantimentos	1	2	3
d. Subir **vários** lances de escada	1	2	3
e. Subir **um lance** de escada	1	2	3
f. Curvar-se , ajoelhar-se ou dobrar-se	1	2	3
g. Andar **mais de 1 quilômetro**	1	2	3
h. Andar **vários quarteirões**	1	2	3
i. Andar **um** quarteirão	1	2	3
j. Tomar banho ou vestir-se	1	2	3

4. Durante as **últimas 4 semanas**, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou com alguma atividade diária regular, **como consequência de sua saúde física?**

(circule uma em cada linha)

	Sim	Não
a. Você diminuiu **a quantitade de tempo** que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b. Realizou **menos tarefas do** que você gostaria ?	1	2
c. Esteve **limitado n**o seu tipo trabalho ou em outras atividades?	1	2
d. Teve **dificuldade** de fazer seu trabalho ou outras atividades (p.ex: necessitou de um esforço extra) ?	1	2

5. Durante as últimas 4 semanas, você teve algum dos seguintes problemas com o seu trabalho ou outra atividade regular diária, como consequência de algum problema emocional (como sentir-se deprimido ou ansioso) ?

(circule uma em cada linha)

	Sim	Não
a.Você diminuiu **a quantidade de tempo** que se dedicava ao seu trabalho ou a outras atividades?	1	2
b. Realizou **menos tarefas** do que você gostaria ?	1	2
c. Não trabalhou ou não fez qualquer das atividades com tanto **cuidado** como geralmente faz ?	1	2

6. Durante as **últimas 4 semanas**, de que maneira sua saúde física ou problemas emocionais interferiram nas suas atividades sociais normais, em relação a família, vizinhos, amigos ou em grupo?

(circule uma)

. De forma nenhuma 1

. Ligeiramente 2

. Moderadamente 3

. Bastante 4

. Extremamente 5

7. Quanta dor **no corpo** você teve durante as **últimas 4 semanas?**

(circule uma)

. Nenhuma 1

. Muito leve 2

. Leve 3

. Moderada 4

. Grave 5

. Muito grave 6

8. Durante as **últimas 4 semanas**, quanto a dor interferiu com o seu trabalho normal (incluindo tanto o trabalho, fora de casa e dentro de casa)?

(circule uma)

. De maneira alguma 1

. Um pouco 2

. Moderadamente 3

. Bastante 4

. Extremamente 5

9. Estas questões são sobre como você se sente e como tudo tem acontecido com você durante as **últimas 4 semanas**. Para cada questão, por favor dê uma resposta que mais se aproxime da maneira como você se sente. Em relação **as últimas 4 semanas.**

(circule um número para cada linha)

	Todo tempo	A maior parte do tempo	Uma boa parte do tempo	Alguma parte do tempo	Uma pequena parte do tempo	Nunca
a. Quanto tempo você tem se sentido cheio de vigor, cheio de vontade, cheio de força?	1	2	3	4	5	6
b. Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa muito nervosa?	1	2	3	4	5	6
c. Quanto tempo você tem se sentido tão deprimido que nada pode animá-lo?	1	2	3	4	5	6
d. Quanto tempo você tem se sentido calmo ou tranquilo?	1	2	3	4	5	6
e. Quanto tempo você tem se sentido com muita energia?	1	2	3	4	5	6
f. Quanto tempo você tem se sentido desanimado e abatido?	1	2	3	4	5	6
g.Quanto tempo você tem se sentido esgotado?	1	2	3	4	5	6
h. Quanto tempo você tem se sentido uma pessoa feliz?	1	2	3	4	5	6
i.Quanto tempo você tem se sentido cansado?	1	2	3	4	5	6

10. Durante as últimas **4 semanas**, quanto do seu tempo a sua **saúde física ou problemas emocionais** interferiram com as suas atividade sociais (como visitar amigos, parentes, etc.)? (circule uma)

. Todo o tempo 1

. A maior parte do tempo 2

. Alguma parte do tempo 3

. Um pequena parte do tempo 4

. Nenhuma parte do tempo 5

11. O quanto **verdadeiro** ou **falso** é **cada** uma das afirmações para você?

(circule um número em cada linha)

	Definiti-vamente verda-deiro	A maioria das vezes verdadeiro	Não sei	Maioria das vezes falsa	Defini-tivamente Falsa
a. Eu costumo adoecer um pouco mais facilmente que as outras pessoas	1	2	3	4	5
b. Eu sou tão saudável quanto qualquer pessoa que eu conheço	1	2	3	4	5
c. Eu acho que saúde vai piorar a minha	1	2	3	4	5
d. Minha saúde é excelente	1	2	3	4	5