



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

ANDRESSA AGUIAR ARAÚJO

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, À LUZ
DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

FORTALEZA – CEARÁ

2021

ANDRESSA AGUIAR ARAÚJO

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, À LUZ
DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão e Estudos Organizacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Ana Cristina Batista dos Santos.

FORTALEZA – CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Araujo, Andressa Aguiar.

O Trabalho Docente no Contexto da Educação a Distância, à Luz da Psicodinâmica do Trabalho [recurso eletrônico] / Andressa Aguiar Araujo. - 2021.

149 f. : il.

Dissertação (MESTRADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Programa de Pós-graduação Em Administração - Mestrado, Fortaleza, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Ana Cristina Batista dos Santos.

1. Psicodinâmica do Trabalho. 2. Trabalho Docente. 3. Contexto de trabalho. 4. EAD. I. Título.

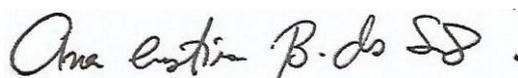
ANDRESSA AGUIAR ARAÚJO

O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, À
LUZ DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão e Estudos Organizacionais.

Aprovado em: 04 de junho de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Ana Cristina Batista dos Santos (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.ª Dra. Adriana Teixeira Bastos
Universidade Estadual do Ceará - IJECE



Prof.ª Dra. Patrícia Passos Sampaio
Universidade de Fortaleza - UNIFOR

Dedico a todos que contribuíram diretamente e indiretamente para construção desta dissertação, em especial, a minha orientadora e a minha família que me permitiram e incentivaram a investir neste projeto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me proporcionado a experiência do mestrado e me sustentado diante todas as dificuldades que surgiram durante essa caminhada. E por ter colocado anjos que ocuparam papel fundamental para a conclusão desse trabalho.

À minha família, que viabilizou as condições necessárias para que eu me dedicasse aos estudos.

À minha maravilhosa orientadora, Dra. Ana Cristina Batista dos Santos, pela compreensão, sabedoria, sensibilidade, generosidade, oração e orientação precisas no decorrer desse processo. Não caberia em palavras a importância e gratidão que tenho.

Ao meu querido amigo, coorientador e parceiro, Jorge Luís de Sousa Evaristo, que, também, me orientou e aconselhou durante este período, além de me consolar e apoiar.

Aos meus amigos e colegas de turma, em especial, aos “sobreviventes” Arthur Alencar, Isadora Moraes e Tiago André, que me estimularam, inspiraram e apoiaram durante os momentos bons e ruins que o mestrado proporciona e por serem os melhores amigos para se ter no mestrado e na vida.

Aos meus queridos amigos e companheiros do grupo Integra Saberes Ana Raquel, Luís, Rafaela, Patrícia, Eduardo e, em especial, Ana Zenilce que me deu todo suporte que precisei.

Aos meus amigos que me acompanham e a quem dedico imenso carinho, Lana Rodrigues e família, Adriene Santos, Vanessa Saldanha, Bárbara Teixeira, Mariana Paiva, Alana Fernandes, Ricardo, Brenda Rodrigues e Euzimar por terem contribuído e apoiado nessa caminhada.

Ao Programa de Pós-graduação de Administração e aos seus funcionários, Alessandra, Patriane, sr Fernando e corpo docente que me acolheram e abriram as portas para a realização desta pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, ao meu namorado e companheiro, José Hailton, por sua sensibilidade e escuta sempre presentes.

“Falar perante os outros, ousar falar sobre as dificuldades encontradas em seus trabalhos. E é exatamente, aqui, que a coisa começa.”

(Christophe Dejours)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho docente no contexto da EaD, possuindo como objetivo geral compreender o trabalho docente no contexto da EaD à luz da psicodinâmica do trabalho (PDT). O trabalhador docente vem sofrendo um processo de intensificação de suas atividades, devido à reconfiguração e à diversificação das suas funções. Dessa forma, surgem novos contextos de trabalho, no âmbito da educação, abrindo espaço para modalidade da educação a distância (EaD) que, embora possua o intuito de atender às demandas educacionais advindas da nova ordem econômica, a neoliberal, sobrecarrega o trabalhador docente tanto fisicamente, quanto mentalmente. No que se refere aos objetivos específicos: (i) caracterizar o trabalho docente em regime de EaD; (ii) avaliar as vivências de prazer e sofrimento do trabalhador docente em regime de EaD, sob as lentes da PDT; (iii) identificar as percepções dos docentes sobre o trabalho em regime de EaD, sob as lentes da PDT. O sujeito desta pesquisa são os trabalhadores docentes no contexto da EaD, numa Instituição de Ensino Superior (IES) pública em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Metodologicamente, será aplicada uma proposta de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, com o seguinte delineamento: i) Aplicação da Escala de Prazer e Sofrimento (EIPST) revisitada, ii) entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa. Para a análise deste campo, de forma quantitativa, foi realizada a análise das médias compostas, e, qualitativamente, as entrevistas foram analisadas por meio da Análise de Núcleo de Sentido (ANS). Na análise e discussão dos resultados, os dados provindos da EIPST apresentaram uma avaliação satisfatória para as categorias realização profissional, liberdade de expressão e assistência no trabalho, as três facetas da dimensão prazer. No que concerne a dimensão do sofrimento, a falta de reconhecimento e o desamparo profissional também apresentaram uma avaliação satisfatória, sendo esgotamento profissional a única categoria que apresentou um resultado crítico. Na abordagem qualitativa, as dimensões de contexto apontaram uma precarização das relações de trabalho e, por decorrência, dos vínculos afetivos, o que impactou negativamente as dimensões de conteúdo, proporcionando o surgimento de um reconhecimento aparente que ludibria o sujeito a enxergar comportamentos naturais como sinônimo de reconhecimento.

Palavras-chave: Psicodinâmica do Trabalho. Trabalho Docente. Contexto de trabalho. EaD. EIPST.

ABSTRACT

The present research has as object of study the teaching work in the context of DLM, having as general objective to understand the teaching work in the context of DLM in the light of the psychodynamics of work (PDT). The teaching worker has been undergoing a process of intensification of his activities, due to the reconfiguration and diversification of his functions. In this way, new work contexts emerge, within the scope of education, making room for the distance learning modality (DLM) which, although intended to meet the educational demands arising from the new economic, neoliberal order, burdens the teaching worker both physically, as well as mentally. With regard to the specific objectives: (i) to characterize the teaching work in a distance learning regime; (ii) to evaluate the experiences of pleasure and suffering of the teaching worker in a distance education regime, under the lens of the PDT; (iii) to identify how teachers' perceptions about work under DLM, under the lens of the PDT. The subject of this research is teaching workers in the context of distance education, in a public higher education institution (IES) in partnership with the Open University of Brazil (OUB). Methodologically, a research proposal of a quantitative and qualitative nature will be applied, with the following design: i) Application of the Pleasure and Suffering Scale (EIPST) revisited, ii) semi-structured interview with the research subjects. For a quantitative analysis of this field, an analysis of the composite means was carried out, and, qualitatively, the interviews were analyzed through the Core Meaning Analysis (CMA). In the analysis and discussion of the results, the data from the EIPST presented a satisfactory assessment for the categories of professional fulfillment, freedom of expression and assistance at work, the three facets of the pleasure dimension. Regarding the dimension of suffering, the lack of recognition and professional helplessness also presented a satisfactory evaluation, with professional exhaustion being the only category that presented a critical result. In the qualitative approach, the context dimensions pointed to a precariousness of work relationships and, as a result, of affective bonds, which negatively impacted the content dimensions, providing the appearance of an apparent recognition that deceives the subject to see natural behaviors as a synonym recognition.

Keywords: Psychodynamics of Work. Teaching Work. Work context. DLM. EIPST.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	OBJETIVOS	20
2.1	Geral	20
2.2	Específicos	20
3	REVISÃO DE LITERATURA.....	21
3.1	Contextualização da Educação a Distância no Brasil	21
3.2	Psicodinâmica do Trabalho	23
3.3	Sobre a Psicodinâmica do Trabalho e o Labor Docente no contexto da EaD ...	29
3.4	Labor Docente e os Riscos de Adoecimento	35
4	METODOLOGIA	42
4.1	Abordagem de Pesquisa	43
4.2	Tipo e Natureza do Estudo	44
4.3	Campo de pesquisa	45
4.4	Amostragem e sujeitos/ participantes do estudo	45
4.5	Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados.....	47
4.6	Aspectos Éticos da Pesquisa	50
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51
5.1	Resultados da EIPST	51
5.1.1	Médias Compostas	51
5.1.2	Análise de Grupos	51
5.2	Resultados das Entrevistas	60
5.2.1	Práticas Pedagógicas Docentes	62
5.2.1.1	<i>Experiências</i>	63
5.2.1.2	<i>(Re)Aprendizagem</i>	64
5.2.1.3	<i>Contato Presencial</i>	67
5.2.1.4	<i>Da Educação Presencial à EaD</i>	68
5.2.2	Dimensões Constituintes da EaD	69
5.2.2.1	<i>Características</i>	70
5.2.2.2	<i>Vantagens da EaD</i>	73
5.2.2.3	<i>Desvantagens da EaD</i>	75
5.2.3	Representações Sobre os Agentes da EaD	77
5.2.3.1	<i>Representações dos Docentes</i>	78

5.2.3.2	<i>Representações dos Tutores</i>	78
5.2.3.3	<i>Representações dos Discentes</i>	80
5.2.3.4	<i>Representações da Coordenação/ADM</i>	81
5.2.4	Dimensões de Contexto do Trabalho Docente na EaD	82
5.2.4.1	<i>Organização do Trabalho</i>	83
5.2.4.1.1	<i>Responsabilidades</i>	83
5.2.4.1.2	<i>Liberdade de atuação</i>	84
5.2.4.1.3	<i>(Des)organização</i>	85
5.2.4.2	<i>Condições de Trabalho</i>	86
5.2.4.3	<i>Relações de Trabalho</i>	89
5.2.4.3.1	<i>Contato</i>	89
5.2.4.3.2	<i>Comunicação</i>	90
5.2.4.3.3	<i>Harmonia</i>	91
5.2.4.3.4	<i>Interação</i>	92
5.2.4.3.5	<i>Precarização das Relações</i>	93
5.2.5	Dimensões de Conteúdo do Trabalho Docente na EaD	95
5.2.5.1	<i>Sofrimento</i>	96
5.2.5.1.1	<i>Dificuldades</i>	96
5.2.5.1.2	<i>(Sobre)carga de Trabalho</i>	98
5.2.5.1.3	<i>Mal-Estar</i>	100
5.2.5.2	<i>Prazer</i>	101
5.2.5.2.1	<i>Bem estar e Convívio</i>	101
5.2.5.2.2	<i>Diversidades de Atividade</i>	102
5.2.5.2.3	<i>Fruto do Trabalho</i>	103
5.2.5.2.4	<i>Identificação Profissional</i>	105
5.2.5.3	<i>Espaço de Fala</i>	106
5.2.5.4	<i>Reconhecimento</i>	108
5.2.5.4.1	<i>Reconhecimento Aparente</i>	108
5.2.5.4.2	<i>Compensação e Recompensa</i>	109
5.2.5.4.3	<i>Julgamentos</i>	111
5.2.5.5	<i>Adoecimento</i>	112
5.3	Triangulação de Dados Quantitativos e Qualitativos	116
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	126

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	147
APÊNDICE B – ESCALA EIPST REVISITADA.....	148
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	149

1 INTRODUÇÃO

O trabalho representa um eixo estruturante do viver em sociedade, pois o sujeito tem a necessidade de sentir-se integrado à coletividade por meio de sua função social. O sentimento de envolvimento, de compreender-se útil no processo de trabalho, possibilita ao indivíduo o reconhecer-se como cooperador, instituindo o trabalho como fonte de satisfação e autorrealização (FARIA; LEITE; SILVA, 2017).

No entanto, as vivências laborais conduzem o sujeito à oscilação entre prazer e sofrimento, podendo o contexto de trabalho proporcionar, ou não, a satisfação do sujeito. O trabalho é, também, fonte de fragmento do mundo externo ao indivíduo, ao seu corpo e suas relações (MENDES, 1995). Para Zavattaro e Benzoni (2013), o desejo humano e o trabalho representam uma simbiose, pois estão intrínsecos um ao outro.

Desse modo, desde muito tempo o trabalho possui papel fundamental e centralizado na produção das riquezas, na economia mundial, no funcionamento da sociedade, inclusive no funcionamento psíquico, sendo indispensável na construção da identidade individual, ainda que o trabalho seja suscetível a resistências e conflitos, afetividades e emoções, formas de poder e dominação, mal-estar e adoecimento (DEJOURS, 2017; CARNEIRO; AREOSA, 2018; WLOSKO; ROS, 2019).

Mesmo o trabalho ocupando lugar central na vida do sujeito que labora, ele não se define apenas ao produzir, mas consiste, também, em transformar-se, indo além dos muros da organização de trabalho, pois ampara toda subjetividade do indivíduo que labora. Assim, a centralidade do trabalho implica diretamente na constituição da saúde, autonomia e bem-estar, bem como na produção de mal-estar, adoecimento e sofrimento, que, quando em situações extremas, podem implicar até no autocerceamento da vida, por meio do suicídio (DEJOURS, 2012a; DEJOURS, 2012b; WLOSKO, 2019; PEYON, 2019).

Nesse sentido, ao longo dos anos, o mundo do trabalho vem sofrendo inúmeras mudanças, em razão das transformações originadas do processo tecnológico e científico (KANAN, ARRUDA, 2013), sendo tais mudanças resultantes da imensa revolução na estrutura produtivista do capitalismo, tanto em sua tangibilidade, quanto em seu âmbito mais subjetivo, político e ideológico. Assim, para enfrentar a crise presente ao final do último século, o capitalismo manifestou como solução a reestruturação produtiva e o neoliberalismo (FLACH et al., 2009).

Dejours¹ compreende que o mundo do trabalho vivencia novas formas de dominação. Isso se dá pelo modo como a organização do trabalho funciona, uma vez que a cooperação é pouco valorizada; portanto, o poder é deixado para os cargos de liderança. O mundo do trabalho sempre serviu como ponte para o primeiro contato entre o sujeito e a migração social, a dominação social, e que, posteriormente, são estendidas às vivências em sociedade.

Dessa forma, os novos contornos do mundo do trabalho acabam tendo como essência o ser produtivo, sendo essa a principal função do indivíduo na sociedade. Portanto, embebidos por esse espírito contemporâneo, novos modelos de gestão vêm sendo implementados nas universidades e acabam afetando o trabalho docente e seu contexto de trabalho, bem como sua representação social (DOS SANTOS RIBEIRO; LEDA, 2004; RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015; SILVA, 2015; FREITAS, 2013).

Constantemente, fala-se sobre produtividade, cumprimento de metas, competitividade, otimização de recursos humanos e de espaços físicos; incorporando progressivamente a lógica empresarial nos espaços universitários, sem levar em consideração as especificidades do trabalhador docente, do contexto organizacional e do trabalhar (ROS; WLOSKO, 2017; MORAES; FERRAZ; AREOSA, 2018).

A atual conjuntura de trabalho afeta diretamente a convivência, os relacionamentos e a construção coletiva de normas de trabalho que são uma parcela essencial do trabalhar. Historicamente, essas dimensões são afetadas e alteradas quando os contextos de trabalho sofrem modificações ao se tornarem alvo de, por exemplo, inovações incrementais ou disruptivas (FREITAS, 2013; CASSUNDÉ et al., 2016).

Nesses novos contextos de trabalho, mais especificamente no âmbito da educação, surge a modalidade da Educação a Distância (EaD) para atender às demandas educacionais advindas da nova ordem econômica, a neoliberal, isto é, aquela direcionada para o predomínio da lógica financeira em detrimento da antiga lógica de produção (HARVEY, 2006; DARDOT; LAVAL, 2016). Para isso, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, art. 1º, regulamenta que a educação a distância tem como definição:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e

¹ Fala do professor Dr Christopher Dejours na palestra “La pandemia y la crisis en el trabajo”, Revista Topía, Argentina, 30 de maio de 2020.

comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

A EaD se caracteriza, essencialmente, pelo distanciamento físico entre aluno e professor, assim como pelo fortalecimento do uso de Tecnologias de Informação e Comunicação como mediadoras da dinâmica ensino-aprendizagem (MILL; TRINDADE; MOREIRA, 2019). Para a melhor compreensão sobre essa esfera multidimensional, Moore e Kearsley (2008, p. 2) definem a EaD como:

o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Esta modalidade possui, como principal aspecto, o propósito de ensinar e aprender sem que docentes e discentes necessitem estar no mesmo espaço/tempo (MILL, 2015). A criação dos Centros de Estudos a Distância tornou-se um processo comum nas universidades, viabilizando o ensino de graduação e de pós-graduação em caráter não presencial ou semipresencial. Em termos estruturais, o processo de transformação e institucionalização do EaD nas universidades envolve as dimensões econômica, pedagógica e sociocultural (CASSUNDÉ et al., 2016).

Nessa situação, o trabalhador docente se destaca no ambiente de ensino como o profissional mais afetado em seu meio. Além disso, o trabalho docente chama atenção, dentre as ocupações tradicionais, em face dos contextos inovadores predominantes na contemporaneidade, uma vez que a categoria vive um processo de intensificação de suas atividades, devido à reconfiguração e à diversificação das suas funções. Desse modo, o professor sofre com a perda dos limites entre a mercantilização e as tarefas do ofício; sobrecarregando, dessa forma, o trabalhador física e mentalmente (ROS; WLOSKO, 2017).

Dado que a educação superior vem vivenciando novos desafios em contexto mundial, o crescimento deste setor pode, em parte, ser explicado em decorrência da economia globalizada, da busca por aprendizagem no decorrer da vida e da carência de trabalhadores com formação superior. A massificação é motivada devido à maior mobilidade social para uma parcela crescente da população, assim como novas possibilidades de financiamento e sistemas

de ensino superior que se desenvolvem cada vez mais (FERREIRA; FREITAS; MOREIRA, 2017).

O projeto de gestão pautado na lógica empresarial vem se integrando às universidades e Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, remodelando os parâmetros de qualidade empresarial e de formação. O novo modelo denota interferência sobre a autonomia e a gestão das instituições. A questão é que a estrutura universitária ficou tão complexa nos últimos anos, em virtude das políticas desenvolvidas, que massificou e privatizou boa parte das IES (SÁ; FERREIRA; RAMOS, 2015; NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015; ANES, 2015).

Outro fator que impactou no trabalho docente foram as mudanças no contexto dentro da universidade, que têm como ponto alto novas regras de incorporação e a promoção de carreiras universitárias as quais têm como origem a necessidade de atender à crescente demanda do número de alunos. Além disso, o tratamento dirigido aos professores nas instituições de ensino superior está sujeito à posição acadêmica, cargo ocupado, número de produções científicas e até ao pertencimento a determinadas gerações (NOCETTI, 2013).

Para satisfazer a demanda emergente o Ministério da Educação criou e implementou o Sistema Universidade Aberta do Brasil, em 2005. Para isso, o sistema busca aumentar a oferta de cursos de nível superior às populações mais desassistidas e que não possuem acesso ao *campi* regular das instituições de ensino superior, aplicando, para isso, a metodologia de EaD (LAPA; PRETTO, 2010).

A UAB não tem o intuito de criar novas instituições de ensino, mas de estruturar e organizar as já existentes. Assim, ela engloba diversas Instituições Públicas de Ensino Superior por todo o Brasil (PEREIRA, 2017). Para um melhor desenvolvimento a UAB funciona por meio de parcerias entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Para ofertar os cursos em EaD, a UAB conta, também, com a parceria de instituições públicas de ensino e com a cooperação de polos de apoio presencial, possuindo assim localização favoráveis para o andamento do curso. Dessa forma, a configuração do trabalho docente é modificada para adequar-se à demanda da modalidade. O docente trabalha de forma fragmentada e compartilhada. Surgindo, assim, uma nova relação educativa.

Diante disso, a UAB ocupou papel importante na expansão e popularização da EaD no Brasil (MILL, 2016). As mudanças dos últimos anos impulsionaram transformações substanciais no padrão de trabalho e emprego, reconfigurando, em termos estruturais, sociais e de leis, o trabalho docente. A expansão das IES privadas acarretou mudanças nos direitos e

deveres do trabalhador docente, desencadeando um processo de flexibilização e precarização nas condições de trabalho, dado que houve o aumento do número de disciplinas por professor, além do fato de a estrutura e os recursos físicos serem obsoletos para execução das aulas, embora essenciais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (MACEDO; LAMOSA, 2015; SANTOS et al., 2016).

Mancebo (2015) lista as mudanças que as universidades vêm sofrendo nos últimos anos. A primeira foi a contratação temporária de professores pagos por hora-aula, a segunda foi o aumento da precarização devido ao corte de recursos públicos destinados ao financiamento de universidades.

A terceira foi a contratação de docentes substitutos para atendimento minimamente adequado ao crescimento quantitativo e qualitativo de cursos e alunos, e para reposição de vagas geradas por aposentadoria, óbitos, desligamento voluntário e afastamento de docente, sendo este um fato comum no cotidiano atual de muitas universidades; por fim, a quarta mudança foi o enxugamento do quadro de funcionários de apoio, que agrega funções continuamente ao dia a dia do professor, funções essas que não cessam nem em época de férias ou greve (MANCIBO, 2015; NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Com o uso das novas tecnologias, a lógica de trabalho do professor muda à medida que a dinâmica de lecionar pode integrar múltiplas metodologias, lugares, espaços e, até mesmo, tempos diferentes. Nesta ocasião, o papel do professor é gerir ou mediar os processos de aprendizagem que integram as dimensões técnica, pedagógica, política e ética, bem como ser um “decisor” das práticas curriculares e de ensino (GESSER, 2012).

Dentre as possibilidades oferecidas pelos recursos tecnológicos disponíveis, o docente pode decidir pela que achar ser a mais adequada e conveniente, aquela que atenda aos objetivos desejados para o ensino-aprendizagem do estudante, não inviabilizando a participação dos acadêmicos no processo (GESSER, 2012; ABREU-E-LIMA, MILL, 2013).

Para Lago, Cunha e Borges (2015), o trabalho docente demanda grande capacidade intelectual e psicoemocional, além de exigir habilidades sociais e pedagógicas. A classe dispõe de uma conjuntura que permite ser executada dentro ou fora do ambiente institucional, colaborando, dessa forma, para que a jornada de trabalho seja facilmente extrapolada, principalmente por meio da utilização das tecnologias digitais. Outro fator que causa a intensificação desse ofício é a impossibilidade de visualização do produto final do trabalho, uma vez que demanda bastante tempo e preparação para executá-lo (BORSOI, 2012; CUNHA;

CUNHA, 2015).

Os docentes da EaD encaram uma nova forma de trabalho que também demanda uma nova forma de delimitação de tempo e espaço social, pessoal e profissional. Tal conjuntura torna necessário o aprofundamento dos estudos que buscam compreender as consequências do trabalho na vida social, psíquica e na saúde do trabalhador, com o intuito de evitar maiores problemas oriundos do trabalho virtual (LUZ; NETO, 2016). Lapa e Pretto (2010) destacam que não é suficiente apenas o professor adequar-se aos moldes da EaD, aceitando o desafio, reconsiderando suas práticas, sem que as condições estruturais proporcionem e incentivem essa transformação.

Ao adentrar nesse espaço da EaD, o docente é, inicialmente, atraído pela suposta liberdade e contemporaneidade oferecidas pela modalidade, bem como a oportunidade de acesso às mídias e ao trabalho remoto, associado às novas técnicas pedagógicas, no entanto, após a admissão, o docente encontra os primeiros percalços (OLIVEIRA; JUNIOR, 2018).

Para Avdzejus e Ribeiro (2020), o professor vem sofrendo uma racionalização proposital gerada pela gestão educacional, baseada em metas, indicadores, resultados e diversos outros recursos que impactam na relação com o aluno. O regime autoritarista e a lógica capitalista vigente, intensificam o distanciamento entre os trabalhadores. Tal processo de precarização do trabalho, intimida o docente a expor sua opinião e perspectiva.

Outro fator, que pode ocasionar desconforto ao docente no âmbito da EaD é a falta do contato visual e verbal, o que caracteriza a construção do espaço virtual e o mundo moderno. Além disso, segundo Brito e Mill (2012), a docência no âmbito da EaD não está subordinada apenas ao professor, mas depende também dos outros agentes. Este cenário implica diretamente no trabalho docente, lançando luz sobre seu contexto de trabalho.

Assim, optou-se, nesta pesquisa, por utilizar Psicodinâmica do Trabalho (PDT) como abordagem teórica para analisar o fenômeno, por ser reconhecida como a melhor alternativa para a compreensão da subjetividade do trabalhador e, conseqüentemente, do presente objeto de pesquisa (ANJOS; MENDES, 2015).

A PDT tem como propósito de estudo as relações dinâmicas entre organização do trabalho e a prática de subjetivação. Tais relações se revelam por meio das vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação que permeiam as disfunções da organização de trabalho, na saúde, no adoecimento e nas patologias sociais (MENDES, 2007).

Em face desse cenário de transformação no mundo do trabalho que afeta uma

categoria profissional tradicional, esta pesquisa traz como objeto o trabalho docente no contexto do EaD, tendo por objetivo geral de compreender o trabalho docente, no contexto da educação a distância, à luz da psicodinâmica do trabalho. Para isso, tem-se a UAB vinculada a Instituição Alfa como campo de pesquisa.

Nesse contexto, a questão norteadora deste trabalho é: Como o trabalho docente se desenvolve no contexto da EaD à luz da psicodinâmica do trabalho? Tendo em vista a investigação científica do tema proposto, foram traçados os objetivos específicos, os quais seguem: (i) mensurar as categorias inerentes ao prazer e sofrimento no trabalho docente no regime da EaD, a partir da EIPST; (ii) caracterizar o trabalho docente no regime da EaD, sob a lente da PDT; (iii) identificar as percepções dos docentes sobre o trabalho no regime da EaD, sob a lente da PDT;

O Brasil é um dos países que mais pesquisam sobre a PDT, destacando-se no estudo de campos específicos ainda pouco explorados no exterior, buscando a ampliação e solidificação da área. Esta pesquisa se justifica pela escassez dos estudos empíricos que buscam elucidar as novas faces do trabalho docente na modalidade a distância, sendo importante o avanço da compreensão dessas dimensões (MOLINIER, 2003; FIDALGO; FIDALGO, 2008; LIMA; COSTA, 2013; MILL, 2015). O fortalecimento da qualidade da prática docente, gera maior interação entre os professores e os demais profissionais da área, e ocasiona uma transformação no meio educacional (SILVA JÚNIOR et al., 2015).

Os autores Veloso e Mill (2019) realizaram um estudo bibliométrico sobre educação a distância e o trabalho docente. Por meio desse estudo foi constatado que, apesar de existentes, poucas são as produções científicas sobre EaD, as quais ainda representam uma parcela ínfima dos estudos realizados em esfera educacional.

Quanto as implicações gerenciais, esta pesquisa respalda o impacto positivo sobre o planejamento estratégico das instituições de EaD, possibilitando ao gestor uma visão ampla e clarificada sobre o contexto de trabalho docente na EaD e, dessa forma, desenvolver um sistema adequado àquele momento vivido pelo indivíduo laborador. O gestor, também, agregará ao setor de gestão de pessoas, traçando metodologias que permitam a melhor relação e convívio entre os docentes e os demais agentes da EaD. Além disso, promove a reflexão sobre aspectos que beneficiam a qualidade de vida dos trabalhadores docentes.

Justifica-se este material, também, pelo número limitado de estudos que abordam as relações de trabalho e a dinâmica prazer-sofrimento e/ou saúde-adoecimento (PENA;

ROMOALDO, 2019) em modalidade EaD, assim como o sistema de trabalho virtual como um todo, apontando a existência de lacunas no assunto e revelando a premência de interlocuções que abordam essa temática.

Dentre os trabalhos destacados sobre o trabalho docente na educação a distância, mesmo que relevantes, são poucos os que possuem como base a relação prazer e sofrimento do trabalhador docente sob a ótica da psicodinâmica do trabalho, uma vez que a maioria das pesquisas foca no ensino-aprendizagem e na formação docente (VELOSO; MILL, 2019).

Para melhor compreensão, além desta introdução, o estudo está dividido nas seguintes sessões: ii) Objetivos; iii) Revisão de literatura dividida em quatro seções; iv) Metodologia, subdividida em seis tópicos; v) Análise e Discussão dos Resultados, distribuída em dezenove subtemas e por fim; as vi) Considerações Finais.

2 OBJETIVOS

A presente seção tem como função elucidar o objetivo geral e específicos já iniciados na introdução e que serão posteriormente debatidos nos tópicos a seguir.

2.1 Geral

Compreender o trabalho docente no contexto da educação a distância, à luz da psicodinâmica do trabalho.

2.2 Específicos

- a) Mensurar as categorias inerentes ao prazer e sofrimento no trabalho docente no regime da EaD, a partir da EIPST;
- b) Caracterizar o trabalho docente no regime da EaD, sob a lente da PDT;
- c) Identificar as percepções dos docentes sobre o trabalho no regime da EaD, sob a lente da PDT.

3 REVISÃO DE LITERATURA

Para a produção desta pesquisa, foi realizado um levantamento que contempla ao todo 50 publicações, sendo 70% nacionais e 30% internacionais, com obras selecionadas dos principais autores e compreendidas como essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, escolhidas a partir dos termos de busca específicos para contemplar o contexto de trabalho do docente no EaD à luz da PDT.

Foram pesquisados os seguintes termos em português e inglês, nas plataformas de busca Capes, Research Gate e Academia: trabalho docente; trabalho docente e ensino a distância; psicodinâmica do trabalho e Dejours; trabalho docente e psicodinâmica do trabalho e Dejours, psicodinâmica do trabalho e trabalho docente; ensino a distância e a psicodinâmica do trabalho; ensino a distância e saúde; ensino a distância e adoecimento. Autores como Daniel Mill trazem conceitos que abordam sobre o trabalho docente no contexto do EaD, já Christophe Dejours e Ana Magnólia Mendes tratam sobre a PDT.

Foi delineado um recorte temporal de 2010 a 2020, selecionando artigos que compreendiam melhor a questão de pesquisa explorada, tendo como critérios publicações que abordam: a) o trabalho docente no ensino superior; b) o trabalho docente no ensino a distância; c) o atual contexto de trabalho docente; d) a saúde/adoecimento no trabalho docente; e) o diálogo entre PDT e o contexto de trabalho docente.

Nesse sentido, foram excluídas publicações que: a) focam no trabalho docente em escolas; b) direcionam-se à clínica do trabalho, dado que a PDT ocupa um papel de lente analítica para compreensão do objeto; e c) abordam a EaD, mas não debatem sobre a perspectiva do trabalho docente.

Por fim, para melhor compreensão da contemporaneidade e enriquecimento da pesquisa, foram adicionados à revisão de literatura livros, dissertações, publicações em congressos e palestras, para que a pesquisa seja capaz de contemplar o estado da arte do objeto estudado e para servir como alicerce à fundamentação da literatura.

3.1 Contextualizando a Educação a Distância no Brasil

Os primeiros indícios da EaD online no Brasil ocorreram ainda na década de 90, com o surgimento das ferramentas de apoio à aprendizagem virtual, oportunizando o uso das

tecnologias digitais e viabilizando a comunicação entre os atores. Anteriormente a essa época, a EaD era representada por meio das escolas radiofônicas que deram início ao Movimento de Educação de Base (MEB), em que, parte do ensino, era dado através de um sistema de educação a distância não formalizada (MAIA, VIDAL, 2017).

A EaD tem como ênfase a autoaprendizagem do aluno, ou seja, a essência dessa modalidade é a autonomia do discente em seu aprendizado, e assim, dentro a rede de suporte existente ao aluno, o docente se movimenta de forma colaborativa com esse objetivo, estruturando este caminho (FARIAS, 2013).

Com o objetivo de democratizar a EaD e com um plano de interiorização do ensino superior público foram introduzidos novos mecanismos de ensino, agregando o uso das tecnologias digitais (MAIA; VIDAL, 2017). Farias (2013) afirma que as instituições que aderem a modalidade a distância utilizam de ferramentas de comunicação síncrona e assíncronas, para reduzir custos e ofertar aos alunos maiores disponibilidades de horários.

Assim, as tecnologias foram associadas a educação não para trazer uma divisão entre o que se aprende em sala de aula e o que se aprende online, mas vem com o objetivo de expandir a perspectiva dos estudantes, sendo uma fonte nova para educação, bem como novas possibilidades para abranger e adquirir conhecimentos (BRITO, 2020).

Para o bom aproveitamento do uso das tecnologias digitais como instrumento educacional, devem dispor de um plano bem estabelecido, pois, dessa forma, docentes e discentes podem realizar com mais eficiência e eficácia suas funções na sociedade e, por conseguinte, impactando de modo transformador na educação (NUNES; RIBEIRO; SILVEIRA, 2017).

Em 2006, EaD ganhou força com a implantação da UAB, em um cenário de amplificação da modalidade, para atender as demandas por formação superior. Nesse sentido, o sistema UAB oportuniza analisar as possibilidades amalgamadas de refletir sobre a prática pedagógica nas IESP, como também de expansão do conhecimento dos grandes centros de desenvolvimento científico brasileiro (BORGES, 2015; MILL, 2016).

Para Veloso e Mill (2018) a UAB foi constituída em meio a muitas disparidades, em especial, quando se trata da atribuição das bolsas dos professores, transmitindo fragilidade no trabalho docente que transparece devido a delicada situação do vínculo que “sustenta” a relação instituição e professor. Para Freitas (2013) o trabalho docente é afetado pelo modelo empresarial implantado nas universidades comunitárias exemplificado no sistema UAB.

3.2 Psicodinâmica do Trabalho

A PDT surgiu, oficialmente, apenas na década de 80 e 90, por meio da obra seminal “*Travail: Usure Mental*”, do psiquiatra, psicanalista, médico do trabalho e ergonomista francês Christophe Dejours, levantando questões sobre as condições em que o trabalho interfere na saúde psicofísica, podendo se converter em uma fonte de sofrimento e adoecimento (WLOSKO; ROS, 2019).

No entanto, as discussões sobre a saúde mental e o bem-estar físico do trabalhador evoluíram desde a década de 40, após o fim da segunda guerra mundial, Henri Ey buscava compreender e investigar quais as causas das doenças mentais, para isso organizou o Colóquio de Bonneval, tornando-se o pioneiro nessa busca. Nesse contexto, a Europa vivenciava um momento de intenso trabalho de reconstrução, tanto socialmente quanto industrialmente. Assim, as organizações de trabalho aderiram, principalmente, ao modelo taylorista-fordista (UCHIDA, SZNELWAR, LANCMAN, 2011).

Em decorrência disso, mais pesquisas sobre Psicopatologia do Trabalho (PPT) ganharam destaque, tornando tendência publicações nessa linha no período pós-guerra. A datar dos anos de 1980, a PPT decorre de trabalhos de pesquisa relacionados à psicanálise e à ergonomia. Psiquiatras sociais constataram que o trabalho representa uma ferramenta terapêutica e chegaram à seguinte questão: o trabalho também pode fazer alguém adoecer? É em torno desse problema que se definiu o campo que articula a doença mental com o trabalho (UCHIDA, SZNELWAR, LANCMAN, 2011).

A transição da PPT para PDT, na década de noventa, expõe uma mudança necessária no desenvolvimento das ideias de Christopher Dejours, deixando de lado o parecer da causalidade entre o trabalho e as psicopatologias. A PDT então se tornou uma disciplina independente e adotou como foco os estudos dos sistemas psicodinâmicos impulsionados pelas situações de trabalho, concentrando-se na relação entre trabalho e saúde (ARAÚJO; ROLO, 2011).

Além disso, esta disciplina procura elucidar a razão do não-adoecimento dos trabalhadores, ainda que surjam limitações e desafios que compõem a organização do trabalho contemporânea, buscando compreender a normalidade psíquica no trabalho (PEYON, 2019). No Brasil, a PDT é, também, usada como lente analítica no estudo de áreas como a Psicologia,

Administração, Sociologia, Medicina, e Engenharia, concentrando-se em estudos sobre a relação homem-trabalho, principalmente sobre o contexto de trabalho (ALVES; BATISTA-DOS-SANTOS, 2018).

O trabalho exerce o papel de mediador essencial entre o inconsciente e o campo social, além de atuar na construção da saúde mental, ou seja, conduzindo à compensação psíquica. Compreende-se que o trabalhar é como um movimento realizado pelo sujeito classificado como intersubjetivo e intrassubjetivo, dado que também expõe o conflito de si mesmo. A princípio o sujeito alcança seu potencial de transformação do real quando chega à organização como alguém que se adapta e, em seguida, passa a ser identificado como sujeito ativo, agindo no mundo em cooperação e se relacionando com o outro (DEJOURS, 2013; MARTINS, 2013; UCHIDA, SZNELWAR, LANCMAN, 2011).

Dejours (2013) afirma que trabalhar não é só produzir (*poiesis*), mas é também transformar-se (*Arbiet*). Essa transformação ocorre por meio do desenvolvimento de novas habilidades e competências que o trabalhador não dominava antes. Nesse sentido, para que o trabalho seja de qualidade, exige-se a subjetividade em níveis mais profundos, ou seja, no corpo, lugar da vivência subjetiva. Compreende-se como *poiesis* o movimento de produção orientada para o mundo, e entende-se, mais precisamente, como *Arbeit* (termo designado por Freud) um trabalho intrapsíquico de si sobre si, ou, como foi melhor definido por Dejours, como trabalho do sonho (DEJOURS, 2013).

O trabalho *Arbeit* realiza a perlaboração da experiência do inconsciente, que ocorre no método da cura analítica e também no método de remanejamento da subjetividade, que resulta na apropriação da vivência do trabalho ordinário. Esta definição de *arbeit* se estabelece como ponto propulsor e de ligação entre as duas centralidades, a centralidade do trabalho (*poiesis*) e a da sexualidade, uma vez que, para a PDT, não há *poiesis* sem *Arbeit* (PEYONG, 2019).

A PDT revela que o sujeito se utiliza do trabalho como uma forma de mediação e de deturpação do peso resultante das relações sociais. Essas funções são produtos da formação da prática subjetiva do corpo em conflito com o real, corpo este que se adequa ao mundo. O conceito de mediação possui um papel de destaque para entender que a relação com a natureza e com os outros é mediada pelo trabalho (DEJOURS, 2008, 2013; UCHIDA, SZNELWAR, LANCMAN, 2011; WLOSKO, 2019).

Desse modo, quando falamos de corpo, geralmente nos limitamos a pensar na forma

biológica e não em um corpo afetivo, sensível ao outro, que responde a gestos, sorrisos e movimentos. Este mesmo corpo experiencia o real, que está suscetível ao peso das relações sociais, conseqüentemente tornando o sujeito suscetível às dominações sociais e suas próprias determinações biológicas. Assim, a PDT revela que a libertação do sujeito advém do trabalho, assumindo uma forma de subversão (DEJOURS, 2004).

Da mesma forma, o trabalho intelectual se utiliza do corpo, o qual fica explícito quando é tomado como perspectiva as vivências do trabalhador docente. O professor atuante em sala de aula se mobiliza de modo a captar a forma pela qual os alunos compreendem o conteúdo ministrado durante a aula, adaptando o seu saber-fazer corporal para conquistar a atenção dos discentes. O corpo proporciona e viabiliza a experiência do contato com o público e permite também obter compreensão acerca do seu estado psíquico (DEJOURS, 2012b, 2013).

Nesse sentido, o corpo assume lugar de instrumento, permitindo o sujeito vivenciar o real do trabalho e, desse modo, experienciar o sofrimento criativo, que se transforma, por meio da sublimação², em satisfação. O atual modelo da organização do trabalho compromete a subjetividade e restringe a possibilidade de sublimação, sendo esta última decorrente de um consenso entre os desejos inconscientes e a realidade do sujeito. Segundo Dejours (2004), sublimar não se limita à mobilização da subjetividade, mas é também aplicar-se no processo para o reconhecimento social do trabalho pelos pares e pela sociedade (PEYON, 2019).

Para Dejours (2013) o trabalho comum instiga a subjetividade do trabalhador capacitado e estabelece o primeiro nível da sublimação. O autor classifica três níveis de sublimação, em decorrência da análise sobre o que aciona subjetividade na relação do sujeito com o trabalho. O primeiro nível decorre da mobilização da inteligência, na qual o trabalho encoraja a relação do sujeito consigo próprio e viabiliza a ampliação das competências corporais. O segundo ocorre devido ao reconhecimento no trabalho e origina a relação do sujeito com o outro. Por fim, o terceiro é relativo à colaboração do trabalho à cultura, influenciando o vínculo entre o sujeito, a cultura e a civilização (AMARAL et al., 2017).

O trabalho possibilita aos indivíduos acionarem sua subjetividade e identidade dos quando ocorre um envolvimento genuíno na ética de um trabalho de qualidade. Nesse sentido,

² Para Dejours (2004) a sublimação é um importante processo em que permite a transformação do sofrimento em prazer. Areosa (2013) compreende a sublimação como um mecanismo de defesa que combate os estímulos psíquicos danosos, transformando em estímulos benéficos e socialmente reconhecidos. Para que ocorra o movimento sublimatório na prática do trabalho, é essencial que as circunstâncias psíquicas, organizacionais, éticas e sociais sejam bem integradas.

ele também é capaz de despertar o melhor, no momento em que se coloca à sublimação e possibilita o surgimento de uma atividade socialmente reconhecida. Sublimar não é, exclusivamente, o estímulo da subjetividade, podendo ser, também, mesmo que indiferente a nossa vontade, o engajamento para a prática do reconhecimento do trabalho (DEJOURS, 2004, 2013).

Assim, a subjetividade não pode ser limitada à observação única da racionalidade cognitivo-instrumental. A racionalidade instrumental compõe um conhecimento organizacional com o intuito de atingir objetivos preestabelecidos que relacionados, prioritariamente, à instrumentalização da ação social dentro das organizações, baseiam-se na construção mecanicista das relações sociais, o que a divisão do trabalho classifica como um imperativo categórico (TENÓRIO, 2004; DEJOURS, 2008).

No entanto, a racionalidade substantiva é uma perspectiva individual-racional, baseando-se essencialmente na relação de fatos sobre momentos específicos. O sujeito dentro da organização desenvolve suas relações de modo particular à sua forma de entender a ação racional em relação aos fins (TENÓRIO, 2004).

As demandas advindas da racionalidade instrumental é uma das responsáveis por acentuar o desconforto dos trabalhadores no mundo das organizações, que acabam prisioneiros da lógica financeira, da cultura da urgência e do alto desempenho, buscando o gerencialismo como amortizador das aflições organizacionais, como, por exemplo, através da intensa cobrança por produtividade e eficácia (LINHARES, SIQUEIRA, 2014).

O gerencialismo se caracteriza pela utilização dos critérios econômicos e mensuráveis, pela transformação das tarefas humanas em indicadores de desempenho, e pela mutação dos homens em ferramentas organizacionais. Os profissionais passam cada vez mais a serem exigidos individualmente pela sua produtividade, revelando aspectos do gerencialismo (RIBEIRO et. al, 2019).

A ideologia gerencialista se caracteriza por buscar quantificar o que é inquantificável, num objetivismo que não atinge o real do trabalho. A intensificação do trabalho e a sociabilidade produtiva forjada pela racionalidade instrumental do gerencialismo realizam diferentes ordenações do par contraditório prazer-sofrimento, implicando também diferentes estratégias de defesa, normalmente frágeis demais para impedir o adoecimento (MARIZ, NUNES, 2013; LINHARES, SIQUEIRA, 2014; RIBEIRO et. al, 2019).

Para Dejours (2012), trabalhar constitui-se em uma tentativa constante de supressão

do hiato entre o prescrito e o real que, provavelmente, nunca será preenchido. Nesse sentido, o indivíduo mobiliza sua subjetividade, buscando a conservação do equilíbrio entre a normalidade e o sofrimento, envolvido num movimento pendular constante (FREITAS, 2013; LOUZADA; OLIVEIRA, 2013).

Para melhor compreender essa dialética existente no contexto de trabalho, a PDT se orienta para investigar a subjetividade nos locais e situações comuns de trabalho atualmente, possuindo como propósito de estudo as relações dinâmicas entre organização do trabalho e a prática de subjetivação. Tais relações se revelam por meio das vivências de prazer-sofrimento, nas estratégias de ação que permeiam as disfunções da organização de trabalho, na saúde, no adoecimento e nas patologias sociais (MENDES, 2007).

O trabalho é uma atividade que sempre requisitou a presença e a relação com o outro, evidenciando que o trabalhar é, certamente, viver junto, compartilhando também o prazer, sofrimento e as estratégias de defesa. Para Dejours (2012), o trabalho é aquilo que se constitui para que o sujeito consiga realizar suas tarefas (MENDES, 2007).

Quando o sujeito compreende o trabalho como uma atividade satisfatória, associa-se este trabalho como fonte de prazer, alegria e, principalmente, saúde, sendo esse um investimento afetivo. No entanto, quando isso não acontece e o trabalho se torna isento de significado, não havendo reconhecimento ou até se tornando fonte de ameaças à integridade física e/ou psíquica, culmina por causar sofrimento ao trabalhador (ZILLOTTO; OLIVEIRA, 2013).

O trabalho se torna uma fonte de equilíbrio psíquico ao trabalhador quando possibilita a diminuição da carga psíquica, entretanto, se ele se opõe a essa diminuição, o trabalho torna-se fatigante. Desse modo, a carga psíquica no trabalho é oriunda do conflito entre o desejo do trabalhador e a rigidez da organização do trabalho. Quando a energia pulsional não acha descarga na efetivação do trabalho, a mesma se acumula no aparelho psíquico, levando o sujeito à sobrecarga e, conseqüentemente, ao sofrimento e ao adoecimento (DEJOURS, 1994).

Ademais, o sofrimento pode ser ambivalente, sendo ele criativo ou patogênico, além de, apesar de não poder ser anulado, poder ser transformado. Quando há eventos que desestabilizam o trabalhador afetivamente, o mesmo se mobiliza subjetivamente despertando o sofrimento criativo, o que favorece sua busca por soluções aos impasses do real do trabalho e, conseqüentemente, o sujeito chega ao sentimento de recompensa e prazer (MENDES; DUARTE, 2013).

No entanto, há ocasiões em que ocorre a mobilização subjetiva e mesmo assim o indivíduo não consegue encontrar uma forma de negociação entre sua subjetividade e a organização do trabalho, fato que o paralisa perante o real, desperta o medo, a angústia e a insegurança, levando o sujeito ao sofrimento patogênico. Tal sofrimento pode levar o trabalhador ao adoecimento (MENDES; DUARTE, 2013; VIEIRA et al, 2019).

O sofrimento presente no contexto de trabalho se mostra como um sintoma, uma forma de manifestar resistência e obstinação para trabalhar em uma esfera precarizada, atuando como um impulsionador para enfrentar as patologias sociais. Esta batalha se mantém por meio do uso das estratégias de defesa, pois, à vista das novas formas de organização do trabalho, surgem também diversas formas de defesa individuais e coletivas desenvolvidas pelos trabalhadores (MENDES, 2013).

As estratégias de defesa funcionam como um amortizador, pois possibilitam minimizar o sofrimento patogênico e negar sua origem, podendo ocorrer por meio de: aceleração, individualismo, banalização, cinismo, dissimulação, hiperatividade, desengano sobre o reconhecimento, desprezo, negação e distorção da comunicação. Utilizar-se dessas estratégias defensivas pode amparar o trabalhador, dado que contribuem para o equilíbrio psíquico e beneficia a adequação aos episódios de desgaste emocional devido à constante luta do sujeito e o contexto de trabalho (MENDES, 2013; FREITAS; FACAS, 2013).

No entanto, o uso excessivo dessas estratégias pode acabar anulando a efetividade da técnica e assim ocasionar o adoecimento. Não obstante, apesar do sofrimento, o adoecimento não é regra, pois o sofrimento é mobilizador para transformar aquela situação vivenciada. Esse movimento de renovação do significado só é possível mediante as estratégias de mobilização subjetiva (FREITAS; FACAS, 2013).

Esse processo de resignificação do sofrimento realizado através da mobilização subjetiva ocorre quando o sujeito procura entregar sentido às atividades realizadas na organização do trabalho, pondo em destaque sua marca, ou seja, sua subjetividade, definindo assim o que seja trabalhar (MENDES; DUARTE, 2013; AMARAL, 2017).

Compreende-se como mobilização subjetiva um processo intersubjetivo em que o trabalhador se engaja na organização do trabalho, caracterizado por utilizar-se de sua subjetividade e suas inteligências (prática, astúcia e zelo), além do espaço público de discussão, possibilitando a dinâmica do reconhecimento, estabelecida por Dejours (2005) como uma forma de retribuição simbólica concedida ao sujeito por sua colaboração às demandas da

organização do trabalho e pela cooperação (MENDES, 2007; MENDES, 2013; AMARAL, 2017).

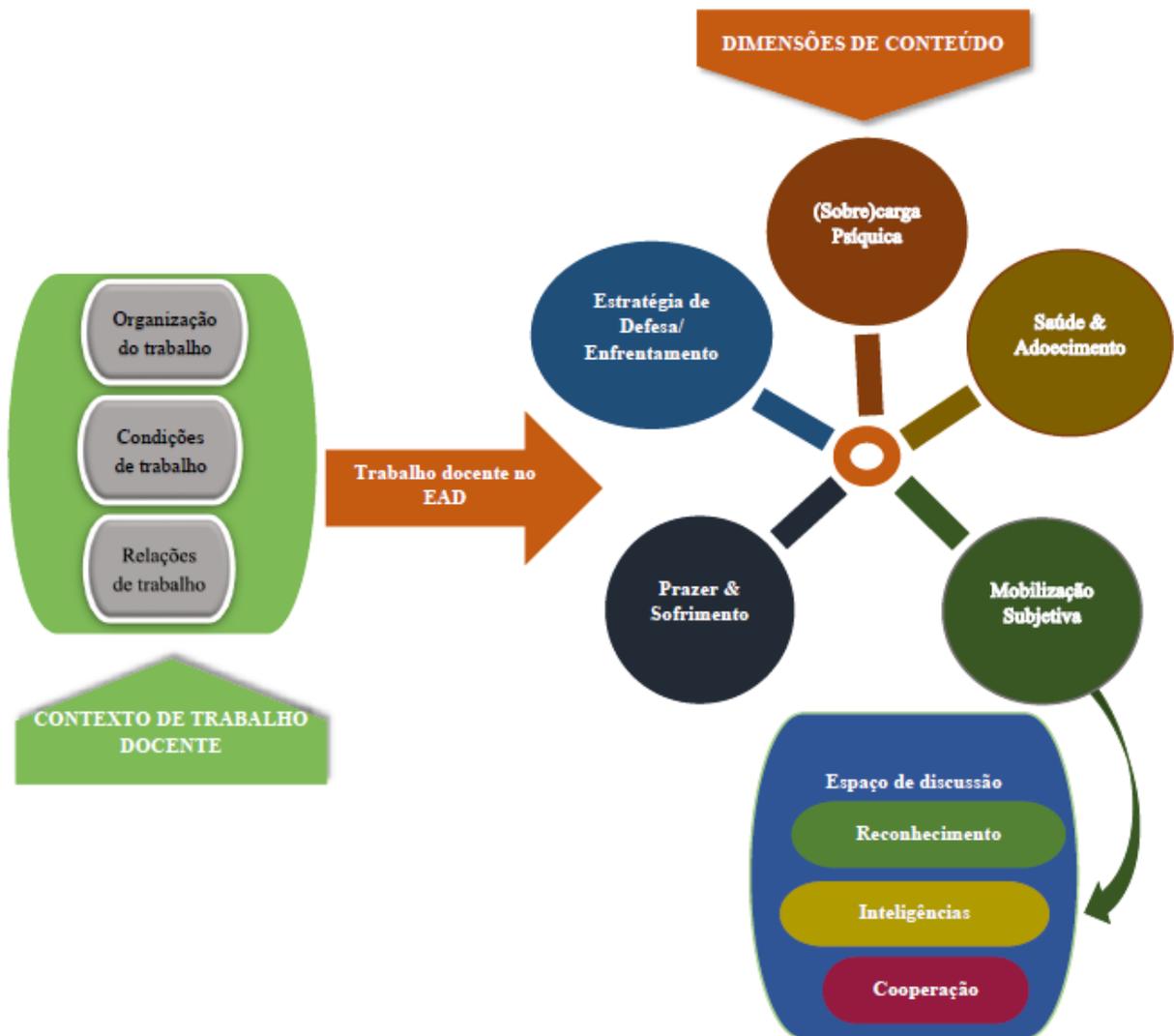
Desse modo, os tipos de inteligência ocupam papel fundamental no exercício do trabalhar, pois é na execução do trabalho e no prélio com o real que o sujeito mobiliza a produção dessa engenhosidade, tanto individualmente, quanto coletivamente. Quando há o livre funcionamento da inteligência e, principalmente, o reconhecimento dessa inteligência, torna-se assim fonte de prazer e contribuição para a organização do trabalho. Esse prazer é essencial para a saúde, uma vez que torna a relação do trabalho como mediador para realização do próprio sujeito e para a formação da identidade (VASCONSELOS, 2013; FONSECA; SÁ, 2019).

Somente é possível a cooperação no trabalho, assim como o desenvolvimento da capacidade de interpretação do trabalho prescrito, se houver abertura de tempo e espaço no interior da organização. O espaço público de discussão numa organização do trabalho qualifica esta instituição a construir vínculos amparados pela confiança e pela cooperação entre pares, funcionando como uma esfera em que o sujeito pode refletir sobre seu trabalho ao dialogar sobre ele, interpretá-lo melhor e, como resultado, transformá-lo (MERLO; BOTTEGA; MAGNUS; 2013; DEJOURS; DE OLIVEIRA BARROS; LACMAN, 2016).

3.3 Sobre a Psicodinâmica do Trabalho e o Labor Docente no contexto da EaD

A figura abaixo, demonstra que a mudança do contexto de trabalho (organização do trabalho, condições de trabalho e relações de trabalho) docente impacta também nas dimensões de conteúdo da PDT apresentadas (estratégia de defesa/enfrentamento, sobrecarga psíquica, prazer-sofrimento, saúde-adoecimento e mobilização subjetiva). Dessa forma, a presente seção compreende e delinea as dimensões constituintes da figura 1.

Figura 1 - Esquema metodológico para pesquisas sobre PDT no Trabalho Docente no EaD



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A relação existente entre homem-trabalho é caracterizada como ambivalente, pois o trabalho é percebido de forma polarizada, compreendido entre o prazer e sofrimento. Ainda no século XX, o trabalho proporcionou grandes progressos, tanto individualmente, possibilitando a realização pessoal e o reconhecimento, quanto coletivamente, promovendo ascensão social dos trabalhadores e a inserção das mulheres (CARNEIRO; AREOSA, 2018; ROLO, 2018).

Na contemporaneidade, o trabalho é marcado pela cultura da excelência, pregada pela nova gestão, que se caracteriza pela busca incessante de sempre mais, o que pode derivar para uma situação de impossibilidade de realização, gerando uma lacuna de improvável preenchimento (ROS; WLOSKO, 2012; GAULEJAC, 2015).

Dejours e Abdoucheli (1990), em meio às suas inúmeras pesquisas, chegaram à conclusão de que o motivo da desestabilização da saúde dos trabalhadores advinha, principalmente, das pressões oriundas da organização do trabalho, compondo a primeira das três dimensões que integram o contexto de trabalho da PDT.

A PDT caracteriza a organização do trabalho pela volatilidade e mobilidade. Compreende também a divisão do trabalho, que abrange a divisão de tarefas e a divisão de homens. A divisão de tarefas elenca a separação do trabalho prescrito e desperta nos trabalhadores o interesse e o sentimento pelo trabalho, enquanto a divisão de homens corresponde à separação das responsabilidades, hierarquias e relações de poder, além de impulsionar as relações e mobilizar investimentos afetivos (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; MENDES, 1995; FREITAS, 2013; DEJOURS, 2003).

Dessa forma, a dimensão organização do trabalho se destaca no mundo científico, passando a fazer parte das pesquisas, assim como já acontecia com a dimensão condições de trabalho, que até então, era o enfoque da maioria dos estudos médicos e ergonômicos. As condições de trabalho compõem a segunda dimensão de contexto, compreendendo as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho. As pressões ligadas às condições de trabalho têm como principal foco o corpo dos trabalhadores, podendo gerar desgaste, envelhecimento precoce e doenças somáticas (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; DEJOURS, 2003).

Como terceira dimensão de contexto, os laços e relações humanas, gerados na organização de trabalho, podem ser entendidos como relações de trabalho. Portanto, a organização do trabalho possui grande poder sobre a rede afetiva que pode se estabelecer entre os trabalhadores (LOUZADA; OLIVEIRA, 2013; PEYON, 2019).

Dejours (2003), por meio da PDT, traz uma nova perspectiva das relações de trabalho, uma vez que não se limita apenas à simplicidade das relações de causa e efeito, mas utiliza uma prática de intervenção pela qual, através da escuta dos trabalhadores, é possível que os mesmos se apropriem da ação que desenvolvem.

Nesse cenário, o contexto de trabalho vem sendo afetado devido às muitas mudanças ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho. Simultaneamente, os trabalhadores elaboram estratégias de enfrentamento para o sofrimento ocasionado pelas mudanças nas organizações, como o surgimento das novas tecnologias, o crescimento da economia, o modelo japonês e a reestruturação das organizações industriais, afetando

diretamente o trabalhador (DEJOURS, 2011; LOUZADA; OLIVEIRA, 2013; CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2016; MORAES; FERRAZ; AREOSA, 2018).

Assim, ao analisar o contexto de trabalho do trabalhador docente na EaD, consegue-se demonstrar melhor as questões levantadas primeiramente por Dejours. Os autores Veloso e Mill (2018) acreditam que o modelo de trabalho pós-fordista, difundindo uma visão sob a lógica capitalista de racionalização, impactou negativamente no trabalho docente na EaD devido à flexibilização, à fragilidade do vínculo empregatício e à ideia de trabalho em tempo parcial (RIPA, 2015).

Assim, o docente atuante nesse contexto está sujeito à improbidade da forma de produção capitalista, caracterizada pelo produtivismo e pela desvalorização das condições de trabalho (FREITAS, 2013). Tal perspectiva se tornou mais evidente com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que viabilizou o desenvolvimento dos aspectos da reestruturação produtiva (PEREIRA, 2017).

Desde 1996 que a modalidade a distância foi regulamentada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No entanto, foi somente em 2006 que a UAB foi criada, por meio do decreto nº 5800, com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de nível superior às classes de pessoas que não conseguem acessar tão facilmente as universidades comuns por meio da EaD. A UAB possui polos em todo o Brasil e em diferentes Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) (DEL PINO; GRUTZMANN; PALAU, 2011; PEREIRA, 2017).

Esses polos dispõem de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), tecnologias digitais e outros materiais como livros, telefone e CD-ROM. Utilizando-se desses instrumentos, escolheu-se descentralizar o saber do que seria, normalmente, apenas um docente e passar a contar com um grupo polidocente, formado por: professor conteudista, professor supervisor, tutor presencial e tutor a distância, caracterizando assim novas relações de trabalho e, desse modo, transformações no trabalho docente (ABREU; MILL, 2013; PEREIRA, 2017).

Tais transformações afetam, diretamente, a principal motivação do trabalhador docente que, segundo Borsoi (2012), é o modo como se veem os profissionais. Muito do que provoca prazer e satisfação ao docente é a relação e o convívio com os alunos. O acompanhamento do desenvolvimento intelectual do discente é, para muitos da área, uma das maiores conquistas na carreira de um docente. No entanto, no contexto da EaD, o docente perde essa relação com o discente, se isentando também de sua principal fonte de satisfação.

Nesse sentido, é importante colocar em perspectiva a presente e dramática condição

mundial ocasionada pela pandemia do novo coronavírus, permitindo com que as universidades brasileiras trouxessem algumas ferramentas e metodologias da EaD para o ensino presencial, que restou impossibilitado de acontecer com o ambiente físico das universidades (SOUZA, 2021).

As normas recomendadas pela Portaria nº 345/2020 do Ministério da Educação, que aprova, em situações exclusivas, a transição das disciplinas presenciais, que estão em curso, para aulas virtuais, de forma a dar continuidade ao restante do ano letivo, criando o que convencionou se denominar de ensino remoto (SILVA et al., 2020).

Diante disso, muitos dos docentes tiveram que se adaptar a esse novo cenário, caracterizando a aceleração da precarização do trabalho docente. Uma considerável parcela deste grupo não estava preparada para a inclusão das novas tecnologias, uma vez que a sua formação não compreende a utilização e o manuseio dessas tecnologias (SILVA et al., 2020; SOUZA, 2021).

Isso trouxe aos docentes a responsabilidade exclusiva de transformação do espaço domiciliar em espaço de trabalho, assumindo também todos os custos necessários para essa mudança, como câmera, mobiliário, energia elétrica, entre outros equipamentos e materiais adequados. Foram necessários também a ajuda e o apoio de colegas e familiares para o manuseio e instalação desses equipamentos para os docentes que com eles não possuíam afinidade (SOUZA, et al., 2021).

Todavia, para Dejours³, são muitos os professores que acabam sofrendo tanto em seu trabalho presencial, que o trabalho a distância pode acabar se transformando em um alívio. Para outra parcela da categoria, o trabalho a distância provoca a negação desses valores, que pode acarretar na negação da própria vocação da formação de docentes. Para o autor, a tendência é que o sofrimento aumente cada vez mais, uma vez que o individualismo se desenvolveu excessivamente nos últimos anos.

O sofrimento faz parte da condição humana, podendo fazer com que o trabalhador se mobilize e busque a transformação da realidade que o faz sofrer, o que não é diferente na realidade do profissional da docência. Quando decorrente do contexto laboral, o sofrimento reflete na vida pessoal e em suas relações de trabalho, repercutindo na produtividade do trabalho coletivo (MENDES, 2007; LEGO; CUNHA; BORGES, 2015).

³ Fala do professor Dr Christopher Dejours na palestra “La pandemia y la crisis en el trabajo”, Revista Topía, Argentina, 30 de maio de 2020.

Na EaD, a invasão do espaço doméstico pelo espaço profissional é inevitável. Torna-se cada vez mais difícil conciliar as responsabilidades da vida profissional com as responsabilidades da vida pessoal do docente. A modalidade a distância determina uma nova forma de trabalho, onde o docente é quem delimita o seu tempo e espaço de trabalho. Com a ocorrência desse novo âmbito de trabalho, as relações existentes na organização de trabalho acabam sendo comprometidas (LUZ; NETO, 2016).

A modalidade da EaD qualifica o âmbito universitário como um lugar de competitividade entre os docentes e de individualismo, oriunda de uma sociabilidade instrumental e produtiva que foi motivada por uma gestão patogênica. Este cenário provoca a fragilização das relações de trabalho e, em consequência, as relações de confiança e cooperação são prejudicadas (SILVA; RUZA, 2018).

Muitas vezes, cooperar no ambiente de trabalho acarreta na renúncia de uma potencialidade subjetiva individual, em favor do viver junto. Além disso, apesar do vínculo afetivo de amizade nem sempre se estabelecer, é importante que haja o respeito, o cumprimento das regras e o objetivo em comum, imprescindíveis para o viver junto no contexto laboral (PEYON, 2019).

Logo, o espaço de fala, já discutido nesse capítulo, surge para que os trabalhadores possam dialogar, compartilhar suas formas de trabalho e, assim, serem reconhecidos. Esse espaço se caracteriza como um lugar em que os indivíduos revelam suas opiniões, contrárias ou não, que podem ser articuladas livremente, dando espaço para a expressão coletiva de sofrimento, estimulando também relações de confiança (AMARAL et al., 2018).

Dejours (2020) afirma ainda que não há mais espaço de deliberação entre os docentes. Com isso a digitalização do ensino prejudica a categoria, no sentido de que não será apenas degradação do trabalho que se agravará, mas também a degradação do sentido do trabalho. Luz e Neto (2016) ressaltam que a ausência do espaço público de discussão leva à perda da mobilização subjetiva, oriunda desses espaços coletivos que possibilitam ao professor compartilhar dúvidas, novas propostas, sugestões e até angústias. Tal ausência suspende a mobilização já programada pelo trabalhador docente, assim levando-o ao isolamento estratégico.

Esse reconhecimento dentro do ambiente organizacional pode ser compreendido como o principal elemento no trabalho no que se refere à realização pessoal, contribuindo para a construção da identidade e suscitando o prazer no trabalho, uma vez que é a partir dele que o

sofrimento pode ser neutralizado (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; ARAÚJO; ROLO, 2011; FERREIRA, 2011).

Para a PDT, o reconhecimento se compõe em duas dimensões: reconhecimento da constatação e reconhecimento na forma de gratidão. O primeiro se refere ao reconhecimento da contribuição oferecida pelo indivíduo à organização, de modo a admitir as falhas intrínsecas à organização do trabalho prescrito e a importante contribuição oferecida pelo trabalhador por meio de seu engajamento e dedicação. O segundo é a gratidão oriunda daqueles que usufruem de seu trabalho, como por exemplo, no caso dos docentes, os discentes; diante disso, a gratidão estimula de forma positiva a construção da identidade do trabalhador (QUINTILIANO; JOST, 2013; GEMELLI; OLTRAMARI, 2020).

O conceito de identidade é essencial, pois ocupa uma função de armadura psíquica, é através do reconhecimento do trabalho, ou seja, da contribuição oriunda do sujeito ou da coletividade, que o trabalhador supera as dificuldades encontradas no confronto com o real, além de se caracterizar por uma construção intersubjetiva, pois depende do olhar do outro (UCHIDA et. al, 2011).

O reconhecimento também se dá por meio de duas esferas, advindas dos dois tipos de julgamento sobre o trabalho realizado: 1) julgamento de utilidade, em que há o reconhecimento da importância das tarefas realizadas, sendo consideradas como contribuição para a sociedade e para os clientes; e 2) o julgamento de beleza, em que há o reconhecimento da beleza da atividade realizada, aceitando-se que ela está correspondendo ao “estado da arte” do ofício, produzindo, dessa forma, um resultado qualitativo (DASHTIPOUR; VIDAILLET, 2017; DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

3.4 Labor Docente e os Riscos de Adoecimento

Para Freitas (2007), o processo de saúde e adoecimento dos docentes que trabalham em ambiente virtual está diretamente vinculado ao contexto de trabalho. Segundo a autora, quando se aborda sobre saúde, relaciona-se aos elementos flexíveis da organização de trabalho, à emancipação na organização dos seus horários, ao reconhecimento e à autonomia para manifestar características particulares do indivíduo. Já o adoecimento se relaciona à intensa carga de trabalho, ao esforço excessivo para manter a comunicação com os alunos e à ausência de *face-to-face* com os discentes e seus pares (DEJOURS, 1994).

Desse modo, o trabalho docente, na atual conjuntura do ensino a distância, dispõe, em seu contexto de trabalho, de aspectos multidimensionais oriundos da relação do sujeito com o trabalho e dos fatores psicossomáticos do indivíduo neste ambiente. Essa relação pode gerar múltiplas interações entre o trabalho, seu coletivo e sua organização, sendo elas positivas ou negativas, ou seja, benéficas à saúde mental ou não (AREOSA, 2019).

De fato, a forma como é estruturado o trabalho docente equivale à pressão realizada sobre a saúde mental, contribuindo para a descompensação psíquica e a carência por afastamento, devido à concessão médica (PENA; REMOALDO, 2019). Dessa forma, torna-se, principalmente, fonte geradora de sofrimento para os professores, pois, além da precariedade estrutural para a realização das atividades diárias, pelo menos no caso das IES públicas, os docentes atualmente se veem cercados por mudanças conceituais e na dinâmica intrínseca do seu ofício. Dentre as motivações geradoras do mal-estar, destacam-se a intensificação do trabalho, a pressão por urgência e a constante cobrança por mais entregas (ROS; WLOSKO, 2012; AMARAL; MENDES, 2017).

A precarização das universidades públicas, com a expansão da educação superior, é uma realidade que vem se agravando cada vez mais e, conseqüentemente, afetando a saúde do trabalhador docente (RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015). As doenças corporais resultam da repercussão dessa realidade, por vezes limitantes do exercício profissional, motivadas pelo tempo sentado sem adequação da mobília, causando problemas na coluna, dores musculares, dores de cabeça, além da falta de iluminação apropriada, que também pode comprometer a visão (PITA, 2010).

Outro fator desfavorável é o desgaste emocional que ocasiona indiferença do sujeito em relação ao seu ambiente de trabalho, podendo ser provocado pelas condições de trabalho do professor, ambiente hostil, excessiva pressão, exigências inalcançáveis e sobrecarga de trabalho. Contudo, ainda que deprimido, o trabalhador pode ser inserido em seu processo de trabalho, todavia, quando esgotado, tem baixa produtividade, resultando em prejuízo para todos: ele mesmo, seus alunos, e as IES (MORAES; FERRAZ; AREOSA, 2018; BAPTISTA et al., 2019).

Nesse sentido, quando se observa a organização do trabalho, percebe-se que o trabalho prescrito não é o suficiente para realização do fazer docente, surgindo assim a necessidade de o professor utilizar sua subjetividade e criatividade para a realização de seu trabalho. Contudo, é importante para o sujeito que o sucesso dessa inteligência prática seja

reconhecido (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994; DEJOURS, 2005; MENDES; DUARTE, 2013; ROLO, 2018).

Para preservar a imagem positiva diante à administração superior, o docente se submete a um processo de aceleração de sua produtividade para alcançar um capital mais representativo, tanto real, quanto simbólico, o que compromete o trabalho coletivo. Apesar disso, nem todos tem o êxito esperado e acabam adoecendo, intensificado pela vergonha do não cumprimento da meta almejada. Mesmo assim, os docentes que conseguem alcançar a meta culminam no adoecer em consequência a degradação psíquica e física (THEOBALD et al., 2020).

Ocasionalmente, o docente vivencia situações em que o compelem para o engajamento e, portanto, a expansão de sua subjetividade. Nessas condições, o professor faz uso de sua engenhosidade para poder executar suas tarefas em meio aos contratempos gerados pelo novo contexto das IES (MENDES; DUARTE, 2013).

A modalidade a distância dificulta a realidade do docente. Parece não haver espaço para o imprevisto, dimensão constituinte da inteligência prática, pois os moldes tecnológicos previamente definidos e padronizados tornam-se uma espécie de “camisa de força” castradora da criatividade (ABREU-DE-LIMA; MILL, 2013; ARAÚJO et al, 2020).

O desenvolvimento da disciplina na modalidade EaD também pode demandar maior dedicação e tempo do professor, pois a apresentação primitiva do conteúdo por meio do texto não é suficiente para proporcionar a aprendizagem esperada, sendo necessário potencializar a metodologia de ensino por meio das tecnologias, tornando assim um meio dependente (AREOSA, 2019).

Desse modo, a cooperação (ou coletivo do trabalho), outra das dimensões da mobilização subjetiva, torna-se ainda mais pertinente quando se observa a passagem do contexto de trabalho docente tradicional, com aulas presenciais em espaços físicos definidos e salas físicas, para um contexto de trabalho virtual. Na modalidade presencial, a relação direta do tipo “eu-tu”, dos docentes com os alunos, é mais acessível do que em um ambiente virtual, em que uma relação “eu-isso” se estabelece primeiro (TENÓRIO, 2004).

Isso acarreta a necessidade de reaprendizagem do docente ao contexto de trabalho no EaD, pois a aprendizagem só é efetiva por meio da prática. Apesar de possuir experiência devido à docência presencial, ainda há elementos e condições que este estilo de ensino não contempla. Portanto, o professor precisa ressignificar aquela realidade e adaptar-se a uma nova

dinâmica. Por isso, em decorrência da subjetividade acumulada pelo docente durante os seus anos de experiências na modalidade presencial, em que desenvolveu sua própria dinâmica de trabalho, acaba se tornando mais difícil essa transição (ABREU; LIMA, 2013; LUZ; NETO, 2013).

Nesse contexto, os professores das novas gerações possuem vantagem em relação aos professores das gerações antigas, já que os professores mais jovens possuem mais facilidade e aprendem rapidamente os novos regulamentos, devido a incorporarem melhor o trabalho em equipe de ensino e pesquisa, além de compreender melhor os requisitos necessários para a carreira, enquanto os professores mais antigos possuem diferentes posicionamentos, pois alguns ainda relutam e outros aceitam melhor (NOCETTI, 2013).

Além disso, o trabalhar docente se torna ainda mais complexo no EaD, pois os lugares de pertença do papel docente se multiplicam através de outros profissionais que assumem de maneira “embaçada” esse lugar, configurando a polidocência. A polidocência caracteriza uma mudança determinante ao incorporar novos profissionais que compõem o processo pedagógico da modalidade EaD. A docência na EaD é composta por uma parceria entre professor coordenador e outros profissionais (CHAQUIME, MILL, 2015).

Dentre a equipe polidocente, o tutor compõe função influente na EaD, pois protagoniza o papel de auxiliar o professor responsável pela disciplina (ABREU-E-LIMA; MILL, 2013). Dessa forma, a cooperação põe em destaque a importância da discussão coletiva. Cada trabalhador possui técnicas diferentes de execução do seu labor. É importante que os métodos sejam coordenados, conjuntamente, pois pode ocasionar confusão ou desordem no trabalho (ROLO, 2018).

Quando os profissionais que compõem a polidocência realizam atividades da forma que acreditam ser a mais correta e não a compartilham com os demais, acabam gerando discordâncias e constrangimentos dentro do trabalho. Assim, a cooperação, pelas vias da discussão coletiva, pode vir a reparar e suprir tais dificuldades das novas formas de organização do trabalho docente, fomentadas pelo regime EaD (MILL, 2013; AMARAL et al., 2018).

O surgimento dessa nova estrutura hierárquica de trabalho docente na modalidade implica em novas relações de trabalho e propõe transformações na categoria profissional “trabalhador docente”. Isso leva à percepção das sensíveis e crescentes mudanças no cotidiano do docente na EaD, como as alterações na autonomia, os novos tipos de responsabilidade profissional, as obrigações de cada colaborador de equipe, a hierarquia e as tensões entre os

docentes. Além disso, na docência coletiva, o professor compartilha não só seu ambiente de trabalho, mas suas tarefas e funções, abrindo mão do controle sobre o processo de ensino e aprendizagem do discente (ABREU-E-LIMA; MILL, 2013).

Mesmo com o desenvolvimento dos programas em EaD, o número de professores insatisfeitos ainda é relevante, havendo ainda resistência à aderência do programa. Os autores acreditam que tal resistência é motivada pela falta de um plano de apoio institucional que treine, compense e recompense os docentes da EaD, proporcionalmente aos papéis exercidos tradicionalmente (OLCOTT; WRIGHT, 1995; CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2016).

Quando a estrutura do trabalho é rigidamente organizada, torna-se por vezes mais difícil a adaptação da personalidade do sujeito ao trabalho. Nesse crescente de resistência dos docentes ao EaD, é possível perceber um movimento de luta contra a insatisfação, indignidade, inutilidade, desqualificação do trabalho e depressão, possibilitando a obtenção de uma organização do trabalho mais adequada à descrição do trabalhador (DEJOURS, 2003).

No entanto, mesmo utilizando as estratégias de defesa para o enfrentamento dos fatores patogênicos de trabalho, o adoecimento do trabalhador docente ainda é crescente (FREITAS, 2013; RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015). O não reconhecimento da luta contra o sofrimento e de suas fragilidades em um ambiente em que somente os mais fortes sobrevivem facilitam o enfraquecimento dos docentes (FREITAS, 2013).

O sofrimento é potencializado devido à falta de reconhecimento social, intensificação da carga horária de trabalho e com o número elevado de alunos e de aulas ministradas. Logo, surge um paradoxo, pois mesmo em meio à sobrecarga de funções exigidas ao docente, há a ausência de reconhecimento social, o que gera, também, a insatisfação do professor em seu contexto de trabalho gerado pela falta de crédito e valor dado à profissão (FREITAS, 2013; SOUZA et al., 2017; ARAÚJO et. al, 2020).

Contudo, isto não quer dizer que o sofrimento se extinguiria por completo com a presença da transparência, até porque esta é impossível em sua totalidade, uma vez que “o ser humano sequer é transparente para consigo mesmo” (HAN, 2017, p. 14). Ademais, a ausência de transparência é inerente à profissão do docente, visto que, mesmo em modalidade presencial, o trabalhar desse profissional não é visto em sua totalidade. Por exemplo, a ministração de aulas representa apenas um recorte das funções desempenhadas pelo docente, não sendo possível, através dela, visualizar todas as dimensões que envolvem a profissão (ANES, 2015).

Logo, quando há o reconhecimento da importância da função exercida pelo sujeito, o trabalho pode se tornar uma prática prazerosa e benéfica à saúde. Por outro lado, quando não acontece o reconhecimento desse trabalho ou função, tal fato pode acarretar o sofrimento e adoecimento do profissional. O trabalhador docente sente prazer ao ter sua identidade associada ao “ser professor”, pelo significado social da profissão e também pela dimensão afetiva presente na relação educativa (AMARAL; MENDES, 2017; PACHECO; SILVA, 2018; SILVA, 2019).

Desse modo, a modalidade EaD acaba afetando a identidade do professor. Se antes, ainda na modalidade presencial, o trabalho docente já era sujeito à precarização, na modalidade EaD essa precarização se intensifica a ponto de ocorrer descaracterização de sua profissão. O trabalho se transforma em uma atividade desempenhada de forma parcelar, fragmentada, colaborativa, através da polidocência, caracterizando a precarização das relações de trabalho (RIPA, 2015).

Quando a identidade é mal estabelecida, torna-se uma porta aberta para o adoecimento mental. Contudo, a expectativa de reconhecimento dificilmente é alcançada, no atual contexto de trabalho docente, caracterizado pela individualização do trabalho, isolamento, conflitos de lealdade, insegurança e medo de exclusão, desestabilizando assim o significado do trabalho para o docente (FERREIRA, 2011; ROS; WLOSKO, 2017).

Para Lourenço e Pereira (2018), a relevância atribuída a produção científica impacta negativamente o ensino, além de influenciar na construção da imagem que o docente desenvolve de si, pois seus atributos e habilidades pedagógicas não serão valorizados e nem precursoras de futuras promoções, mas apenas suas produções científicas.

A falta de reconhecimento oriunda dos superiores, dos pares e dos discentes impacta negativamente na vocação docente posta em prática nas vivências diárias de trabalho. Outro fator agravante é que o reconhecimento dificilmente é percebido, fazendo com que o docente se envolva cada vez mais em novas tarefas, buscando constantemente ser reconhecido e, assim, mais demandas vão sendo acumuladas, culminando no sofrimento ou até adoecimento do docente (DUARTE; MENDES, 2013; AMARAL; MENDES, 2015).

O adoecimento é muitas vezes silencioso, podendo ser gerado pela ausência de reconhecimento e pelas deficiências nas estratégias defensivas, na abstração da criatividade e na relutância ao modelo de gestão gerencialista (SILVA; RUZA, 2018). O aumento da pressão oriunda da visão gerencialista caracteriza o trabalho docente como um jogo acadêmico que introduz um ambiente de pressão para a ampliação da produtividade acadêmica e dos resultados

(SILVA, 2019). Assim, o produtivismo se tornou um aspecto influente no adoecimento do trabalhador docente (BORSOI, 2012; HOFFMANN, 2019; SAMPAIO, 2016).

Tudo isso torna a depressão um efeito colateral do exercício dessa profissão. Em consequência disso, são comuns casos de docentes com a síndrome de burnout, provocada pelo esgotamento do indivíduo em relação ao seu trabalho, que acontece após todas as formas de enfrentamento possíveis de serem utilizadas já não serem mais operantes (MORAES; FERRAZ; AREOSA, 2018; BAPTISTA et al., 2019).

Por fim, Freitas (2007) constatou que os indicadores de adoecimento do docente que trabalha em ambiente virtual surgem devido ao endurecimento no planejamento das aulas, pelo uso excessivo de escrita para comunicação, da autocobrança para encurtar a relação professor-aluno e pelo suporte individualizado.

4 METODOLOGIA

A presente seção expõe a linha metodológica, técnica e instrumento de pesquisa para atingir os objetivos que a definem. A seção foi estruturada de forma a contemplar a abordagem e tipo de pesquisa, as técnicas de coleta de dados, o campo, amostragem e sujeitos da pesquisa e as técnicas de análise de dados, seguindo as delimitações metodológicas apresentados na Figura 2. O método deve ocupar um papel de guia, englobando uma soma de procedimentos para chegar a um resultado, tendo como objetivo a transformação da dinâmica da organização do trabalho (GANEM, 2011).

Figura 2 – Delineamento Metodológico da Pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2021).

4.1 Abordagem da Pesquisa

A PDT possui uma abordagem metodológica que prioriza as questões relacionadas a intersubjetividade (MOLINIER, 2003), abordando o trabalho de forma a compreender as dimensões de prazer e sofrimento em um campo onde o trabalho é capaz de induzir o

trabalhador ao adoecimento ou à construção de um equilíbrio para a preservação da saúde (LOUZADA, OLIVEIRA, 2013).

Para a realização de um estudo orientado pela PDT, tem-se, metodologicamente, como eixo as vivências subjetivas do trabalhador, destacando-se suas percepções sobre o real do trabalho, buscando o estabelecimento psíquico em seu espaço de trabalho (MENDES, 2007; LIMA; COSTA, 2013). Para Mendes (2007), a PDT possui uma abordagem de natureza majoritariamente qualitativa, no entanto, surgiu a necessidade do instrumento quantitativo, caracterizando, assim, a presente pesquisa como um estudo de métodos mistos.

4.2 Tipo e Natureza do Estudo

Esta pesquisa possui caráter exploratório-descritivo. Entende-se por exploratória por compreender uma área pouco explorada e sistematizada, pois não foi identificada nenhuma pesquisa que possuísse o mesmo tema ou similar ao desta em base de dados disponíveis, e é descritiva por revelar características de uma população ou fenômeno em específico (VERGARA, 1998).

Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa. A realização de um estudo de métodos mistos não quer dizer que serão conduzidos dois estudos separados que possuem como foco uma questão específica, mas uma investigação que opera dois métodos diferentes para responder a essa mesma questão, com a expectativa de que os resultados obtidos sejam complementares (SANTOS, 2017).

A aplicação de métodos mistos em um estudo permite uma abordagem prática para os problemas e questões de pesquisa, possuindo, desse modo, um maior potencial de aplicabilidade, uma vez que esses problemas são analisados por diferentes perspectivas. Aconselha-se usar um método após o outro, para que o primeiro possa servir de guia para o segundo, quando se fala de tomada de decisão (GRAFF, 2017).

Apesar de indicada, a aplicação de multimétodos ainda é pouco utilizada. Considera-se que o maior obstáculo à abordagem multimétodos está interligado ao pouco treinamento específico, ao invés de um motivo ontológico ou epistemológico da comunidade científica. Por serem poucos os trabalhos nessa linha, os pesquisadores em métodos mistos acabam sofrendo com a falta de exemplos (PARANHOS et al., 2016).

4.3 Campo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no âmbito da EaD, mais especificamente, na Instituição Alfa, em parceria com a UAB, com o intuito de ampliar e fortalecer o uso de instrumentos de tecnologia da informação e da comunicação para ensino-aprendizagem na universidade, com foco nos cursos à distância.

O trabalhador docente da Instituição Alfa leciona a disciplina de forma híbrida, dado que cada disciplina do curso contempla, pelo menos, duas aulas presenciais que foram suspensas, atualmente, devido a urgência pandemia e substituídas por ensino síncrono. As aulas presenciais eram ministradas no sábado, iniciando pela manhã e indo até o fim da tarde. Para isso, o docente viajava na sexta à noite, para dar conta de ministrar a disciplina no dia seguinte e retornar ainda no sábado à noite.

Utilizando-se do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, são organizados fóruns de discussões entre professores e alunos. Nesse sentido, além de disponibilizar diversos recursos para desenvolver a interação a distância, como acesso a chats, materiais diversos, fóruns e pesquisa de opinião/avaliação, a ferramenta também permite que o docente tenha controle sobre as atividades e provas realizadas, podendo visualizar o tempo desempenhado pelos alunos para realização das questões.

Assim, visando o melhor funcionamento do curso, a instituição dispõe de uma equipe multidisciplinar, em que conta com um quadro de professores conteudistas, e formadores, bem como tutores presenciais e a distância. Há, também, o coordenador do curso, coordenador de tutoria e, por fim, o coordenador do polo.

4.4 Amostragem e sujeitos/participantes do estudo

Os sujeitos desta pesquisa são os trabalhadores docentes no contexto da EaD numa IES pública, os quais, mais precisamente, possuem vínculo com a Instituição Alfa, em parceria com a UAB. O universo dessa pesquisa compreende o total de 235 servidores, concentrando no professor da disciplina/professor formador. A amostragem pode ser aplicada tanto por amostra probabilística quanto não probabilística (OLIVEIRA, 2001).

Ao considerar o tipo de pesquisa, a acessibilidade da população, a baixa disponibilidade dos elementos da população, a representatividade necessária, o tempo

disponível e a limitação de recursos financeiros e humanos, decidiu-se pela amostragem não probabilística. A amostragem não probabilística se resume em uma amostragem subjetiva, desse modo, a variabilidade dos resultados da amostra não pode ser precisa, diferente da amostragem probabilística. (OLIVEIRA, 2001). A amostra quantitativa desta pesquisa foi definida pela fórmula da população finita:

$$n=(z^2.N.p.(1-p))/(E^2.(N-1)+z^2.p.(1-p))$$

Considerando que o Intervalo de confiança foi de 95% e o erro amostral de 5%, resultou em uma amostra de 147 professores. O questionário foi distribuído para toda população do estudo (N=235), sendo obtido 163 questionário válidos. Já parte qualitativa deste estudo se caracteriza como uma amostragem de caso único, mais restritamente como uma amostra de meio ou institucional, caracterizando assim um estudo de caso, que quando bem escolhido e bem estruturado, traz uma contribuição significativa (PIRES, 2008).

O objetivo inicial era aplicar o mínimo de sete entrevistas. No entanto, a obtenção de todos os dados e informações disponíveis/suficientes para a finalidade desta pesquisa, somente foi atingida após aplicação de nove entrevistas, ponto em que se determinou que não há mais informações novas que possam agregar à pesquisa e que expliquem o crescimento do *corpus* empírico. Em outros termos, alcançou-se a saturação empírica (PIRES, 2008).

Para Godoy (2006), a aplicação do estudo de caso foi sendo utilizado, principalmente, na área de comportamento organizacional para melhor compreensão do desenvolvimento inovativo e das mudanças organizacionais por meio da relação entre as ações internas e ambiente externo.

Esta pesquisa tem o “meio” como universo de análise para compor o *corpus* empírico, em que a Instituição Alfa constitui este ambiente. Desse modo, esta característica da pesquisa tem como objetivo proporcionar uma visão geral aprofundada deste tipo de instituição, e dos trabalhadores desta instituição, mais precisamente o trabalhador docente (PIRES, 2008).

Para a escolha dos entrevistados utilizou-se do questionário quantitativo para convidar os respondentes que tivessem interesse para participar da entrevista. No formulário consta um campo em que era possível os respondentes deixassem o e-mail para contato. Foram recebidos 94 endereços de e-mail. A seleção dos entrevistados considerou os seguintes critérios: i. aqueles que possuíam e-mail institucional; e ii. ordem de recebimento dos endereços de e-mail. No quadro 1, a seguir, apresenta-se o perfil dos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

Código	Gênero	Idade	Est. Civil	Escolaridade/formação	Tempo como docente	Tempo como docente a distância	Curso em que leciona
S1	Fem	43	Solteira	Mestre em ADM	10 anos	10 anos	Administração Pública
S2	Masc	54	Casado	Mestre em Bioquímica	18 anos	5 anos	Ciências Biológicas
S3	Fem	54	Casada	Mestre em Computação/ Doutorado em Educação	33 anos	15 anos	Pedagogia
S4	Masc	35	Casado	Mestre em Geografia	7 anos	5 anos	Geografia
S5	Masc	43	Casado	Doutorado em Enfermagem	17 anos	10 anos	Enfermagem
S6	Masc	34	Casado	Mestre em Ciências Fisiológicas/ Doutorado em Educação	10 anos	7 anos	Biologia
S7	Masc	67	Casado	Mestre em Administração	15 anos	4 anos	Administração Pública
S8	Fem	47	Casada	Mestre em Biologia Vegetal	18 anos	12 anos	Química e Biologia
S9	Fem	50	Casada	Mestre em Engenharia Química/ Doutorado em Saneamento Ambiental	23 anos	7 anos	Química

Fonte: elaborado pela autora (2021).

4.5 Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados

A pesquisa se constituiu em duas etapas. A primeira etapa foi executada por meio da aplicação do método quantitativo, utilizando como instrumento a Escala de Indicadores de Prazer e Sofrimento no Trabalho (EIPST), um dos quatro instrumentos contidos no Inventário sobre Trabalho e Riscos de Adoecimento (ITRA) (MENDES, 2007). Esse instrumento tem como objetivo investigar o trabalho e os riscos de adoecimento por ele provocado em relação ao contexto de trabalho, exigências (físicas, cognitivas e afetivas), vivências (prazer-sofrimento) e danos (ANCHIETA et al., 2011).

Neste caso específico, foi utilizada a EIPST, revisitada por Evaristo, Mota e Batistados-Santos (2020). A escala possui estrutura Likert, podendo ser pontuada de 1 a 7, sendo 1 para discordo e 7 para concordo. O meio de aplicação do questionário foi *online*, com a utilização do Google Forms. O formulário de pesquisa inclui algumas informações relativas aos dados sociodemográficos, como sexo e idade, laborais como função e tempo de trabalho/experiência, além da escala de EIPST revisitada.

A escala selecionada tem como função descrever o sentido do trabalho, que é

caracterizado pelas vivências de prazer, classificadas em três categorias: a realização profissional, que é a vivência de gratificação profissional e identificação com o trabalho; a liberdade de expressão, que se caracteriza como vivência de liberdade para pensar, falar e organizar o trabalho; e assistência ao trabalho, que revela os momentos de cooperação e solidariedade entre os companheiros de trabalho (EVARISTO; MOTA; BATISTA-DOS-SANTOS, 2020).

Também serão analisadas as vivências de sofrimento por meio dos construtos: esgotamento profissional, avaliado pela vivência de sofrimento; falta de reconhecimento, identificada pelas vivências de injustiça, indignação e desvalorização pelo não reconhecimento do seu trabalho e, por último, desamparo profissional (LIMA, 2008; EVARISTO; MOTA; BATISTA-DOS-SANTOS, 2020).

As vivências de prazer e sofrimento são indicadores do processo de saúde e de adoecimento. É importante frisar que são precedidas as dimensões de contexto: organização do trabalho, condições de trabalho e relações sociais de trabalho. Após a aplicação do instrumento EIPST os dados deverão ser tratados pela ferramenta SPSS (*Statistics Package for Social Sciences*). As análises a serem realizadas serão: da média dos fatores; percentual de responsabilidade nos intervalos das médias; análise dos três itens do fator avaliador com médias mais altas e mais baixas, objetivando verificar quais situações estão impactando nos resultados gerais e, por último, análise de variância (FACAS et al., 2013).

O quadro 2 relaciona as dimensões de análise aos tipos de instrumentos de coleta a serem utilizados em cada método específico. O roteiro de entrevista contempla as cinco dimensões de conteúdo e as três dimensões de contexto. A escala EIPST se refere às dimensões de prazer e sofrimento.

Quadro 2 - Quadro de análise de dimensões por método

	Instrumento	Dimensões em Análise
Método Quantitativo	EIPST	Prazer & Sofrimento
Método Qualitativo	Roteiro Guia da Entrevista	Dimensões de contexto
		Dimensões de conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2021).

A segunda etapa se deu através da coleta de dados qualitativos, a qual ocorreu por meio de entrevistas. A pesquisa utiliza-se da entrevista semiestruturada enriquecida por narrativas (BAUER; GASKELL, 2004). A lente analítica da PDT examina o contexto de trabalho docente na EaD que influencia subjetivamente os sujeitos envolvidos, analisando também as dimensões de conteúdo. O APÊNDICE A apresenta uma proposta de roteiro de entrevista semiestruturada, servindo de modelo para a prática. O quadro 3 apresenta os objetivos específicos desta pesquisa e os métodos e técnicas relacionados.

Quadro 3 – Relação Objetivos, Métodos e Técnicas

Objetivos	Método	Técnicas
Mensurar as categorias inerentes ao prazer e sofrimento no trabalho docente no regime da EaD, a partir da EIPST.	quantitativo	EIPST
Caracterizar o trabalho docente no regime da EaD, sob a lente da PDT	qualitativo	ENTREVISTAS
Identificar as percepções dos docentes sobre o trabalho no regime da EaD, sob a lente da PDT	qualitativo	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Como método de análise das entrevistas coletadas, utilizar-se-á a Análise dos Núcleos de Sentido (ANS), própria da PDT como técnica de análise dos dados. A mesma consiste numa adaptação da técnica de análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (2011), que se baseia “no desmembramento do texto em unidades, em núcleos de sentido formados a partir da investigação dos temas psicológicos sobressalentes do discurso” (MENDES, 2007, p. 72).

Tal método se constitui na segmentação do texto/entrevista em tópicos/unidades, em núcleo de sentido estruturado através dos temas psíquicos que se manifestam no discurso. Além disso, é uma técnica de análise de textos produzidos pela comunicação oral e/ou escrita. O roteiro de entrevista em uma pesquisa que envolve a PDT deve priorizar: i. Contexto de trabalho; ii. Sentimentos do trabalho; iii. Estratégias de defesa da organização; iv. Patologias oriundas do trabalho (MENDES, 2007, p. 70-71). Nas entrevistas, devem-se evocar questões sobre o vivido pelo sujeito, com enfoque na PDT e no Trabalho Docente na Educação a Distância, para aprofundar as vivências laborais.

4.6 Aspectos Éticos da Pesquisa

O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará e foi aprovado conforme parecer nº 4.584.545 na data 10 de março de 2021. Os participantes do estudo assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C) em duas vias, a primeira via ficou com o pesquisador e a segunda com o participante do estudo, atendendo aos princípios éticos, conforme Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Ademais, foi encaminhada a carta de Solicitação de Anuência para a realização da pesquisa, assinada pelo órgão responsável da Instituição Alfa.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os resultados encontram-se distribuídos em duas subseções em consonância com a abordagem metodológica utilizada para coleta e exame dos resultados. A primeira subseção contempla a análise e discussão dos dados quantitativos enquanto a segunda trata dos achados encontrados através de uma abordagem qualitativa. A separação descrita visa a aumentar a didática e simplicidade da exposição dos dados e não a corroborar argumentos que discutem a impossibilidade de diálogo entre os métodos.

5.1 Resultados da EIPST

Foram realizados dois tipos de testes com análises distintas dos dados coletados. Em um primeiro momento, apresenta-se a discussão dos dados resultantes da análise das médias compostas, o que permitiram o delineamento de um panorama mais abrangente do trabalho docente na EaD, bem como fornecem um diagnóstico desse contexto conforme a opinião dos respondentes.

No segundo momento, procedeu-se com a análise das percepções dos respondentes a partir de uma visão de grupos, comparando opiniões com base em critérios como faixa etária e gênero, com o intuito de encontrar as convergências e divergências entre esses grupos acerca dos pontos avaliados pela escala.

5.1.1 Médias Compostas

A análise de dados demonstra que o perfil dos entrevistados é proporcionalmente equitativo, sendo 86 (52,7%) respondentes do sexo feminino e 77 (47,3%) respondentes do sexo masculino. A faixa etária foi dividida em três: de 21 a 40 anos (65 respondentes), de 41 a 50 anos (49 respondentes), e acima de 50 (49 respondentes).

A tabela 1 apresentada a seguir revela os parâmetros que mensuram as dimensões integradas a EIPST e a avaliação dessas dimensões no trabalho docente do caso sob estudo.

Tabela 1 – Resultados da EIPST

Grupos	Média	Desvio Padrão	Resultado
---------------	--------------	----------------------	------------------

Realização Profissional	5,94	1,24	Satisfatório
Sinto-me satisfeito com o que faço	6,11	1,15	
Sinto-me motivado com o que faço	6,02	1,23	
Sinto orgulho do que faço	6,50	1,07	
Sinto que sou valorizado pelo que faço	4,75	1,65	
Identifica-me com as tarefas que realizo	6,34	1,07	
Liberdade de Expressão	6,11	1,26	Satisfatório
Tenho liberdade para negociar com a chefia o que preciso	5,85	1,39	
Tenho liberdade para falar sobre o meu trabalho com os meus colegas de trabalho	6,26	1,08	
Tenho liberdade para expressar minhas opiniões no local de trabalho	6,02	1,35	
Tenho liberdade para usar minha criatividade	6,29	1,19	
Tenho a liberdade para falar sobre o meu trabalho com as chefias	6,12	1,27	
Assistência no Trabalho	6,12	1,20	Satisfatório
Sinto que sou ajudado quando preciso	6,06	1,31	
Confio nos meus colegas de trabalho	5,87	1,39	
Sinto que meus colegas de trabalho confiam em mim	6,04	1,28	
Atendo as ordens e pedidos da chefia com agilidade	6,49	0,80	
Esgotamento Profissional	3,09	1,91	Crítico
Sinto-me esgotado emocionalmente no trabalho	3,43	2,11	
Sinto-me estressado no trabalho	3,25	1,89	
Sinto-me sobre carregado de trabalho	3,83	2,10	

Sinto medo no meu trabalho	1,86	1,55	
Falta de Reconhecimento	1,98	1,56	Satisfatório
Sinto que não sou reconhecido pelos colegas	2,67	2,01	
Sinto que meus colegas não me consideram qualificado	1,83	1,44	
Sinto-me injustiçado no meu trabalho	1,90	1,54	
Sinto-me discriminado no meu trabalho	1,53	1,25	
Desamparo Profissional	1,85	1,51	Satisfatório
Sinto-me inseguro no meu trabalho	1,77	1,47	
Sinto-me desamparado no meu trabalho	1,87	1,49	
Sinto-me sozinho no meu trabalho	2,14	1,78	
Sinto-me excluído no meu trabalho	1,60	1,31	

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Tendo em vista a análise da tabela apresentada, foi identificado ao observar as médias e o desvio padrão das dimensões que compreendem a EIPST que nenhuma se classifica como grave. As dimensões que mensuram o prazer põem em análise três construtos: Realização Profissional ($5,94 \pm 1,24$), Liberdade de Expressão ($6,11 \pm 1,26$) e Assistência no Trabalho ($6,12 \pm 1,20$). Esses dados revelaram uma classificação **satisfatória**, considerando que quanto maior a média, maior é o prazer no trabalho docente. Nesse sentido, a menor média identificada dentre as dimensões que medem o prazer foi 4,75, que expressa “sinto que sou valorizado pelo que faço”. Já a maior média foi 6,50, que mensura “sinto orgulho do que faço”. Além disso, nenhum indicador de prazer se localiza inferior ao satisfatório.

Entre as dimensões que mensuram o sofrimento, os construtos Falta de Reconhecimento ($1,98 \pm 1,56$) e Desamparo Profissional ($1,85 \pm 1,51$) classificam-se como **satisfatório**, uma vez que suas médias são baixas. Apesar disso, os indicadores de Esgotamento Profissional ($3,09 \pm 1,91$) apresentaram situação **crítica**, visto que suas médias se enquadram acima de 2,0. Dentre essas dimensões, a que se qualifica como menor média 1,53 que representa “sinto-me discriminado no meu trabalho” e como maior média 3,83, que mensura “sinto-me

sobrecarregado de trabalho”, classificando-se como grave. Além disso, os outros itens com a maior média elevada, “sinto-me esgotado emocionalmente no trabalho” e “sinto-me estressado no trabalho” traduzem a realidade de trabalho dos docentes conforme destacam diversos autores (PITA, 2010; FREITAS, 2013; SAMPAIO, 2016; HOFFMAN et al., 2019).

5.1.2 Análise de Grupos

Quanto a análise de grupos, foi identificado através dos testes não paramétricos, ou seja, houve uma distribuição não normal, em que foram realizados o teste de Mann-Whitney, para dois grupos, e o Kruskal-Wallis, para três grupos. Dessa forma, o teste de Mann-Whitney não apresentou nenhuma interferência significativa entre grupos (masculino e feminino). No entanto, foram identificadas diferenças entre faixa etárias, nas dimensões 2, 6, 7 e 8. A tabela 2, “Realização profissional por faixa etária”, destaca que há diferença de percepção entre a faixa etária “Acima de 50 anos” e as faixas etárias “de 21 a 40 anos” e “de 41 a 50 anos”.

Os professores que possuem maior idade possuem também melhor percepção sobre a realização profissional quando comparados as faixas etárias mais jovens. Nesse sentido, os nascidos em meados do século passado (acima de 50 anos) acreditam que somente por meio do trabalho é possível se desenvolver profissionalmente (MELO; FARIA; LOPES, 2019), podendo ser um indício da alta realização profissional por parte da geração mais antiga. Além disso, os profissionais mais antigos na instituição e com maior experiência profissional possuem maior poder sobre a instituição e utiliza-se dessa influencia para manter “boas relações” na organização do trabalho (PINTO; SILVA, 2013).

Tabela 2 - Realização profissional por faixa etária

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
De 21 a 40 anos-De 41 a 50 anos	-13,223	8,913	-1,484	,138	,414
De 21 a 40 anos-Acima de 50 anos	-39,080	8,913	-4,385	,000	,000
De 41 a 50 anos-Acima de 50 anos	-25,857	9,518	-2,717	,007	,020

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05.

Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

O construto realização profissional indica, quando comparado por tempo de experiência profissional, que os docentes com possuem maior experiência profissional (acima de 20 anos), nas modalidades presencial e EaD, se sentem mais realizados profissionalmente em relação aos docentes com menor tempo de experiência nas duas modalidades (até 10 anos).

Tabela 3 - Realização profissional por tempo de experiência presencial e EaD

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
Até 10 anos-De 11 a 20 anos	-17,610	8,478	-2,077	,038	,113
Até 10 anos-Acima de 20 anos	-29,876	9,624	-3,104	,002	,006
De 11 a 20 anos-Acima de 20 anos	-12,266	10,300	-1,191	,234	,701

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05. Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

A tabela 4 destaca que também há divergências nas opiniões entre grupos quando é considerado apenas o tempo de experiência profissional na modalidade EaD. Os profissionais que apresentam maior tempo de trabalho na modalidade possuem também a dimensão realização profissional mais elevada. Assim, pode-se inferir que os profissionais que possuem uma carreira profissional mais extensa, bem como maior amadurecimento e adaptação profissional dispõem de uma percepção favorecida sobre a dimensão realização profissional.

Tabela 4 - Realização profissional por tempo de experiência EaD

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
Menos de 5 anos-De 5 a 10 anos	-15,983	8,363	-1,911	,056	,168
Menos de 5 anos-Acima de 10 anos	-35,237	9,787	-3,600	,000	,001
De 5 a 10 anos-Acima de 10 anos	-19,254	9,871	-1,950	,051	,153

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05. Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

Nesse sentido, ao analisar as tabelas 2, 3 e 4 é possível que o tempo é um fator decisivo na percepção de realização profissional dos docentes. Seja o tempo concernente a idade

do sujeito ou o tempo referente ao tempo de experiência dessa categoria profissional. Uma inferência possível é que quanto mais tempo de carreira o docente possui; e, conseqüentemente, mais experiência de vida, maior será também a percepção de realização profissional. Entretanto, tal premissa carece de estudos específicos que a comprovem cientificamente.

Quanto a tabela 5 que compara a “Liberdade de expressão por experiência profissional”, esta revela que há uma diferença estatisticamente significativa sobre a percepção da amostra com tempo de experiência profissional até 10 anos e acima de 20 anos. A amostra com até 20 anos de experiência acreditam ter maior liberdade de expressão quando comparado aos que possuem até de 10 anos de experiência profissional, ou seja, quanto menor experiência menor é a liberdade de expressão. Tal fato possibilita inferir que os profissionais que possuem mais tempo de empresa se sentem mais à vontade para se expressar.

Tabela 5 - Liberdade de expressão por experiência profissional no presencial e EaD

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
Até 10 anos-De 11 a 20 anos	-8,100	8,429	-,961	,337	1,000
Até 10 anos-Acima de 20 anos	-24,120	9,568	-2,521	,012	,035
De 11 a 20 anos-Acima de 20 anos	-16,021	10,240	-1,564	,118	,353

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05. Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

A tabela 6 apresenta o tema “Assistência no trabalho por faixa etária” e expõe que ocorre uma diferença estatisticamente significativa entre a faixa etária “de 21 a 40 anos” e “acima de 50 anos”. Os profissionais com mais de 50 anos possuem uma melhor percepção e se sentem melhor assistidos em seu trabalho, diferente dos profissionais de 21 a 40 que possuem uma percepção ruim sobre a assistência recebida em seu trabalho.

Logo, é possível formular a hipótese de que os profissionais mais jovens sentem maior falta de uma cooperação no trabalho, enquanto as gerações mais antigas não se incomodam tanto com a solidão do trabalho na EaD. Os estudos geracionais afirmam o contrário do encontrado no campo, apregoando a ênfase do individualismo e do egocentrismo como característica típica das gerações mais jovens (ANDRADE et al., 2012; COLET; BECK; OLIVEIRA, 2015; BATISTA-DOS-SANTOS et al., 2017).

Em contrapartida, o fato dessa pesquisa ter sido realizada em contexto de pandemia pode ter colaborado para a apresentação desse contexto invertido, uma vez que alguns trabalhos sobre o cenário pandêmico em diversos setores e categorias evidenciam o surgimento do sentimento de fraternidade e solidariedade das pessoas, que sentem cada vez mais necessidade de estar junto em um ambiente necessita de isolamento (BIZON, 2020; RAMOS et al., 2020; TONATTO, 2021).

Tabela 6 - Assistência no trabalho por faixa etária

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
De 21 a 40 anos-De 41 a 50 anos	-,954	8,845	-,108	,914	1,000
De 21 a 40 anos-Acima de 50 anos	-22,485	8,845	-2,542	,011	,033
De 41 a 50 anos-Acima de 50 anos	-21,531	9,445	-2,280	,023	,068

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05. Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

Em se tratando do esgotamento profissional por faixa etária, há uma diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias “acima de 50 anos” e “de 21 a 40 anos” conforme demonstrado na tabela 5. Os profissionais com faixa etária entre 21 a 40 anos percebem um grau maior de esgotamento profissional, principalmente, quando comparado com os profissionais acima de 50 que compreendem um nível mais baixo de esgotamento profissional.

Tabela 7 - Esgotamento profissional por faixa etária

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
Acima de 50 anos-De 41 a 50 anos	21,929	9,519	2,304	,021	,064
Acima de 50 anos-De 21 a 40 anos	40,788	8,914	4,576	,000	,000
De 41 a 50 anos-De 21 a 40 anos	18,859	8,914	2,116	,034	,103

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05. Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

O Desamparo profissional por faixa etária também apresenta uma diferença estatisticamente significativa entre as faixas etárias acima de 50 e de 21 a 40. A faixa etária mais jovem possuem uma percepção maior sobre o desamparo profissional, principalmente, quando comparado com a faixa etária mais velha, que possui uma percepção menor sobre o desamparo profissional em seu trabalho.

Uma hipótese possível nesse caso é que os mais jovens possuem o vigor reduzido devido a carga psicológica que absorvem em decorrência de se encontrarem mais envolvidos em discursos midiáticos que ora demonstram tipos de vida ideal, ora reforçam discursos negativos sobre a população que não usufrui daquele tipo de vida demonstrado pelos *influencers* (FRANCO; COSTA; LEÃO, 2016; DUTRA; SOUZA; PEIXOTO, 2015; MCCOSKER; GERRARD, 2020).

A seguir, na tabela 8, tem-se que na categoria desamparo profissional a diferença entre grupos ocorre entre aqueles com maior idade e aqueles com menor idade. Esse cenário sinaliza que aqueles docentes com mais idade são menos sensíveis as dificuldades vivenciadas no contexto laboral, ou ainda, que estes sujeitos estariam melhor preparados para recebe-la. Entretanto, uma hipótese pode ser definida, segundo o qual essa diferença na percepção de desamparo possa estar relacionada a fatores geracionais, conforme investigou Silva (2019).

Tabela 8 - Desamparo Profissional por faixa etária

Amostra1-Amostra2	Estatística de Teste	Std. Erro	Erro Estatística de Teste	Sig.	Sig. Ajust.
Acima de 50 anos-De 41 a 50 anos	14,673	8,883	1,652	,099	,296
Acima de 50 anos-De 21 a 40 anos	25,019	8,318	3,008	,003	,008
De 41 a 50 anos-De 21 a 40 anos	10,345	8,318	1,244	,214	,641

Cada linha testa a hipótese nula que as distribuições da Amostra 1 e da Amostra 2 são as mesmas. São exibidas significâncias assintóticas (teste de 2 lados). O nível de significância é ,05. Valores de significância foram ajustados pela correção de Bonferroni para múltiplos testes.

Fonte: extraída do SPSS versão 25 (2021).

Diante do exposto, pode-se perceber que a faixa etária mais antiga e com mais tempo de trabalho possui maior resiliência frente as vivências laborais negativas, uma vez que têm uma melhor percepção sobre realização profissional no âmbito de trabalho, como também percebem maior assistência ao trabalho e, em paralelo, compreendem ter menor esgotamento profissional e desamparo profissional, quando comparada com a faixa etária mais jovem, que se sentem mais prejudicados nessas categorias. Dessa forma, entende-se que os profissionais mais jovens e com menor tempo de experiência se apresentam mais insatisfeitos em seu ambiente de laboração.

Quadro 1 – Síntese da Análise de Grupos

	Idade	Tempo de Experiência presencial e EaD	Tempo de Experiência EaD
Realização Profissional	x	x	x
Liberdade de Expressão	-	x	-
Assistência no Trabalho	x	-	-
Esgotamento Profissional	x	-	-
Desamparo Profissional	x	-	-
Falta de Reconhecimento	-	-	-

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Ao analisar o quadro 4, nota-se a força da variável tempo presente tanto na amostra de pessoas com mais ou menos idade, quanto na amostra comparativa de experiência profissional. Ao avaliar as dimensões realização profissional, liberdade de expressão, assistência no trabalho, esgotamento e desamparo profissional, demonstraram significativa diferença ao serem analisadas pelas amostragens temporais. No entanto, apenas o construto falta de reconhecimento se demonstrou constante.

Desse modo, pode-se inferir, também, que a dimensão falta de reconhecimento é pouco percebida de modo geral, quanto aos aspectos ligados a utilidade do trabalho. Entretanto, quanto ao julgamento de beleza proferido pelos pares, identificou-se que apenas este indicador dessa categoria possui avaliação na zona crítica (2,67). Isso se dá pela ausência do julgamento de beleza atribuído ao docente pelos seus pares (DEJOURS, 2004), mesmo havendo, em alguns momentos, o compartilhamento de disciplinas na EaD.

5.2 Resultados das Entrevistas

Quanto aos resultados das entrevistas, após a transcrição e categorização da narrativa totalizante foram identificadas duas categorias de temas: i. temas referentes ao trabalho na EaD propriamente dito, cujo bloco de temas foi nomeado de Dimensões Constituintes da EaD; e ii. temas ligados as dimensões de contexto e conteúdo da Psicodinâmica do Trabalho. Esse segundo bloco de temas foi subdividido em: a. Dimensões de Contexto do Trabalho Docente na EaD; e b. Dimensões de Contexto do Trabalho Docente na EaD.

O quadro 5 demonstra os processos de validação de cada um dos temas encontrados, em que a consistência interna é medida pela proporção entre o efetivo de núcleos de sentidos contidos no tema e a quantidade destes na narrativa totalizante, enquanto a representatividade consiste na razão entre o número de entrevistados cuja fala estão presentes no tema e a quantidade total de entrevistados. Ademais, tem-se a validação de pares que consiste na análise da adequação dos núcleos de sentido ao seu respectivo tema com base no parecer fornecido por pares da área com domínio da lente teórica.

Quadro 5 – Resultado da Validação dos Temas

Consistência Interna	Representatividade	Validação dos Pares
----------------------	--------------------	---------------------

	Razão	%	Razão	%	Razão	%
Práticas Pedagógicas Docentes	351/3601	9,75	9/9	100	4/4	100
Dimensões Constituintes da EaD	550/3601	15,27	9/9	100	4/4	100
Representações sobre os Agentes da EaD	417/3601	11,58	9/9	100	4/4	100
Dimensões de Contexto do Trabalho Docente na EaD	418/3601	11,60	9/9	100	4/4	100
Dimensões de Conteúdo do Trabalho Docente na EaD	732/3601	20,33	9/9	100	4/4	100

Fonte: elaborado pela autora (2021).

Diante da densidade dos resultados validados, para melhor compreensão dos temas emergentes da análise das entrevistas, foi desenvolvido um quadro síntese (quadro 6).

Quadro 6 - Quadro síntese dos temas e subtemas

Resultados das Entrevistas		
Práticas Pedagógicas Docentes	Experiências	-
	(Re) Aprendizagem	
	Contato Presencial	
	Da Educação Presencial à EaD	
Dimensões Constituintes da EaD	Características	-
	Vantagens da EaD	
	Desvantagens da EaD	
Representações Sobre os Agentes da EaD	Representações dos Docentes	-
	Representações dos Tutores	
	Representações dos Discentes	
	Representações da Coordenação/ADM	
Dimensões de Contexto do Trabalho Docente na EaD	Organização do Trabalho	Responsabilidades
		Liberdade de Atuação
		(Des)organização
	Condições de Trabalho	-
	Relações de Trabalho	Contato
		Comunicação
		Harmonia
Interação		
Precarização das Relações		

Dimensões de Conteúdo do Trabalho Docente na EaD	Sofrimento	Dificuldades
		(Sobre)carga de Trabalho
		Mal-Estar
	Prazer	Bem-Estar e Convívio
		Diversidade de Atividade
		Fruto do Trabalho
		Identificação Profissional
	Espaço de Fala	–
	Reconhecimento	Reconhecimento Aparente
		Compensação e Recompensa
		Julgamentos
	Adoecimento	–

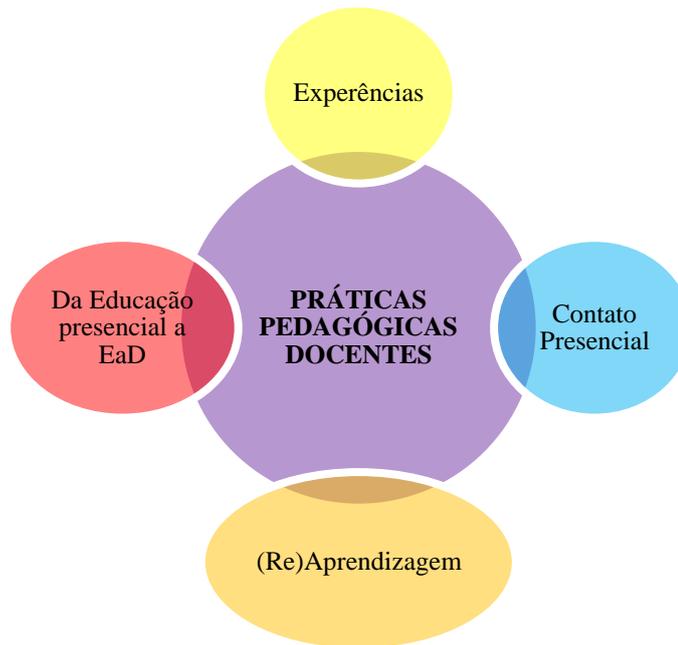
Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.1 Práticas pedagógicas docentes

As práticas pedagógicas ocorrem como meio para organizar, potencializar e interpretar as intenções de um plano educativo. Estas práticas pedagógicas que surgem na sociedade sofrem influência das novas tecnologias, das mídias, como a internet e redes sociais online que repercutem diretamente na educação.

Dessa forma, influenciando também, na (re)aprendizagem do docente. Nesse sentido, a prática pedagógica ocorre em movimento pendular, entre o indivíduo e o cenário em que habita. Assim, para melhor compreensão desse contexto, serão discutidos em quatro tópicos: experiências dos docentes, (re)aprendizagem, o contato presencial e Da educação presencial a EaD. Conforme apresentado na figura 3.

Figura 3 - Prática Pedagógicas Docentes



Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.1.1 Experiências

Para Suhr (2018) a experiência prévia em sala de aula é essencial para contribuir com o trabalho do docente recém inserido na modalidade a distância. No entanto, S1 vivenciou a experiência da EaD diferente dos seus demais colegas de trabalho. Para ela, seu primeiro contato com a prática docente foi na modalidade a distância, e apenas em seguida que migrou para modalidade presencial. Tal situação trouxe experiência para que a docente pudesse ter uma boa performance em sala de aula, servindo como base para sua estreia no presencial, por mais que sejam vivências em diferentes contextos.

[...] mesmo tendo ocorrido de uma forma não muito comum, mas os conhecimentos obtidos na educação à distância, experiência, com certeza, me ajudaram na educação presencial [...] Olhe, a EaD pra mim ela significa experiência, experiência de trabalho. Como eu lhe falei, ela foi um embasamento, foi um dos principais embasamentos que eu ingressasse na universidade. E isso pra mim é muito significativo, eu gosto de trabalhar com educação a distância, sei das peculiaridades que ela tem, mas eu acho que a palavra que mais vem na minha mente é experiência de ensino (S1).

S3 menciona sua experiência com a EaD de forma positiva, pois o trabalho na EaD da instituição Alfa foi apenas uma de suas vivências na modalidade a distância. Sua formação em ciências da computação pode ter sido um fator que corroborou para desenvolver uma relação

de familiaridade com a EaD. Nessa perspectiva, S3 também foi convidada para desenvolver o primeiro material do curso na Instituição Alfa, além de ministrar a disciplina no programa.

Era assessorada com as duas equipes, foi muito interessante porque eu ministrava a disciplina de EaD, ministrei em vários cursos no curso de computação. No interior eu fui dar essa disciplina, em vários polos, fui em vários interiores dar disciplina de EaD. Então, eu ministrei a disciplina, como eu já tinha uma familiaridade com a disciplina, foi muito bom escrever o livro (S3).

Ao longo de sua jornada, o docente vai adquirindo experiência constantemente, desse modo, seu perfil é estabelecido devido suas vivências, suas relações e percepções sobre elas. Assim, torna-se um processo de análise e criticidade sobre o seu trabalhar. As falas de S9 e S5 refletem a evolução decorrente dessas experiências, de modo que constituem também um diferencial no atual trabalho do docente da EaD frente à diversidade de novas informações que temos a disposição (ABREU E LIMA; MILL, 2013).

[...] na sala de aula eu esqueço tudo né, como diz o outro, eu estou ali presente, são 23 anos, hoje em dia a gente ver que tem mais experiência, já consegue, quando eu comecei a ministrar aula eu era muito general né, porque eu sou engenheira, eu vim daquela formação da UFC [...] (S9).

[...] porque eu tenho um estudante que encontra mais material na internet do que eu, fazem buscas e tal, e a gente precisa entender disso, e o nosso diferencial talvez seja a experiência, a experiência vai ser melhor do que a afirmação, se essa experiência for junto com a sua fama, de dizer “ah o cara se garante” [...] (S5).

Nesse sentido, S5 destaca por meio de sua fala, a inegável autonomia do discente viabilizada pelo uso das tecnologias, tornando necessário ao docente a readequação a nova realidade de trabalho, ressignificando saberes através do processo de (re)aprendizagem (GHIGGI; VENTURI; CAMARGO, 2019).

5.2.1.2 (Re)Aprendizagem

A (re)aprendizagem (ABREU E LIMA, MILL, 2013) faz parte do cotidiano do docente a distância. A EaD, por suas singularidades, acaba contribuindo com a formação e aprendizagem dos docentes (DA SILVA, 2017). No entanto, colocando em perspectiva a complexibilidade do trabalho que implica a polidocência, para Dourado e Pereira (2020) os docentes acabam tendo seu trabalho modificado pelas tecnologias, fazendo com que muitos ingressassem sem experiência ou aptidão necessárias para o trabalho.

Ainda que a modalidade presencial possibilite ser uma base para os iniciantes na docência a distância, ela não preenche a lacuna deixada devido às especificidades do modelo, como a falta de contato presencial com o discente; à docência coletiva que conta com uma equipe multidisciplinar; e o afastamento devido ao tempo/ espaço (ABREU E LIMA, MILL, 2013). Mesmo assim, o conhecimento adquirido na modalidade presencial deve ser considerado na estruturação de saberes para o ensino a distância (CARMO; FRANCO; 2019). Na fala a seguir, o sujeito S5 destaca o aprendizado do docente na EaD.

O significado [trabalhar na EaD] eu posso dizer ser o aprendizado mesmo. Eu entrei na EaD porque eu era doutorando e já era professor quando eu fazia o doutorado [...] não é só operacional é de conteúdo mesmo, então o significado para mim, é aprendizado [...] (S5).

O remoto é assim, na verdade, aprender a dar aula remota, a questão de nós aprendermos a usar alguns aplicativos diferentes, eu nunca tinha usado o meet era um, eu nunca usei o meet na minha vida, aprendi aqui. Na EaD a grande vantagem foi que a Instituição Alfa na época que eu comecei ofereceu um curso de formação que nós tivemos. Eu tive dois cursos de formação que me ajudou muito, um quando eu fui dar aula da EaD e outro quando eu fui ser aluno da EaD [...] a formação também é muito importante, formação eu já fiz algumas pela Instituição Alfa, pela própria Secretaria de tecnologia, eu fiz uma como professor antes de começar, praticamente quando tem sou convidado, gosto muito de formação, a formação é de preparação, a formação da Biologia ela tem uma coisa interessante que ela tem uma formação na preparação, a formação é bastante importante nós estarmos sempre aprendendo (S2).

O aprendizado abordado pelo S2 enfatiza o contato com um novo contexto de trabalho docente. Além disso, o sujeito também fala sobre cursos de formação que foram essenciais para iniciar na EaD. As formações oferecidas aos docentes são, principalmente, voltadas para os recursos tecnológicos, formando o docente apenas para compreensão dessas ferramentas/plataformas oferecidas pela instituição que sedia a EaD. Nesse cenário, devem ser oferecidos novos cursos de aperfeiçoamento em outras competências relacionadas as especificidades da área (PEREIRA, 2017). Ao analisar as falas dos entrevistados S9 e S6, é possível perceber o quão limitados são os cursos de formação para docente.

[...] realmente, eu nunca tive dificuldades nas plataformas porque foram feitos vários cursos no Instituto e era muito bons porque eram cursos que não eram cursos curtos, eram cursos de um mês, dois meses, tinha muito uso da plataforma, aí realmente eu tenho os cursos [sobre o moodle] (S9).

Não, pra ser professor, quando eu iniciei, não teve (curso). Não teve. O que teve o curso foi pra quando eu comecei a atuar como tutor. Pra atuar na tutoria, que tem aquele curso da seleção. E depois, posteriormente, fizemos um encontro pedagógico dos professores da biologia e que aí sim teve um curso sobre Moodle, né? Sobre as ferramentas tecnológicas, tudo isso, mas no início não, no início, não efetivamente, eu não tive nenhum curso não (S6).

Em decorrência das características intrínsecas a EaD, identifica-se mudanças no trabalho produzidos pelos docentes, resultando na importância de uma formação voltada aos professores que trabalharão na modalidade a distância, tendo em vista as diferenças presentes no contexto de trabalho em que se insere (BRITO; MILL, 2012).

Ainda são escassos os números de profissionais que possuem formação direcionada a EaD, além disso, é comum a esses profissionais, vindo do presencial, incorporar metodologias e didáticas originárias da modalidade sem qualquer adequação/adaptação (ARCANJO; GAZEL, 2020).

5.2.1.3 Contato Presencial

A modalidade a distância usa a tecnologia como recurso para suprir a falta do contato presencial. Tal fato exemplifica-se por meio das discussões que, tradicionalmente, aconteciam em uma sala presencial e, para facilitar a flexibilização do espaço/ tempo, foram substituídas por discussões em fóruns online, sendo essa a forma de interlocução entre professor e aluno (DA SILVA; MUZARDO; LYRA, 2017).

No entanto, para haver uma substituição bem fundada, requer o conhecimento aprofundados das particularidades que esses recursos tecnológicos oferecem. Nesse sentido, a discussão que acontece virtualmente não é igual à que acontece *face to face*, não sendo, necessariamente, um problema, mas uma diferença que deve ser reconhecida (DA SILVA; MUZARDO; LYRA, 2017).

[...] Talvez para suprir aquilo que eu vejo dificuldade quando a disciplina é 100% EaD, eu digo a culpa aqui não é do EaD em si, a culpa aqui é ausência da relação corpo a corpo, olho a olho, mão na mão, voz real com voz real sem filtro sem nada [...] (S5).

Segundo o sujeito S5, a EaD quando praticada de forma completamente virtual acaba dificultando a execução do trabalho do docente. A ausência de um relacionamento presencial desperta no trabalhador docente falta do contato físico e do trabalho face a face. Para o entrevistado S7, o presencial possibilita a troca de experiências e contato físico, pois sem ele o docente perde seu modo de captar as ideias que são passadas pelos alunos quando estão em sala de aula.

O presencial pra mim, eu não sei se é por conta de realmente eu ser uma pessoa de outros tempos, mas o presencial pra mim ele é extremamente enriquecedor, porque possibilita aquela troca de experiências, o olho no olho, tu consegue identificar dentro da sala de aula se a pessoa está ou não conseguindo captar as ideias que tu estás passando, enquanto tu estás em aula [...] (S7).

mas o que eu sinto falta mesmo é esse contato com os alunos assim constante, de você acompanhar o aluno, de fazer aquela avaliação, que eu sempre faço uma avaliação diagnóstico, vamos dizer assim, no começo das aulas e vou no final e vejo como eles estão ao fim do semestre. E também essa interação de conhecer o aluno mesmo, de saber as preferências deles e tal, eu costumo brincar com eles, eu digo assim ...são turmas grandes né, eu costumo conhecer os meus alunos pelo nome e sobrenome, porque eu já sei de tanto ler ali quem são, talvez seja uma coisa do século passado (S8).

Para o docente S8, o modelo híbrido oferecido pelo UAB ainda não é o suficiente para se sentir pleno ao ministrar aula nessa modalidade. A falta do contato presencial constante durante a disciplina afeta a dinâmica das aulas e a relação com os alunos, que anteriormente, na modalidade presencial era uma relação mais próxima devido ao convívio.

o tempo que ele está com você aquele aluno que lhe acompanha, que consegue captar as ideias que você lança, porque é aquela história na sala de aula nós vemos, você reconhece pela fisionomia do aluno, como é que está o aprendizado dele, até pela fisionomia a gente conhece e consegue entender como é que está o aprendizado do conteúdo que nós estamos apresentando, e você ver a resposta imediata né (S2).

O sujeito S2 compreende ser em sala de aula que o docente consegue acompanhar efetivamente seus discentes, onde há o reconhecimento visual do aluno e do seu aprendizado, recebendo uma resposta imediata sobre esses questionamentos, o que em situação contrária, na modalidade a distância, não conseguiria ter uma resposta tão instantânea do aluno. O que gera um sentimento de perda ao docente, quando trabalha com EaD.

5.2.1.4 Da Educação presencial a EaD

Para Carmo e Franco (2019), a modalidade presencial e a modalidade a distância podem contribuir mutuamente. Apesar dos esforços da sociedade contemporânea para fortalecer a comunicação e a aprendizagem na EaD, por meio de recursos tecnológicos (ZANETTE; ALVES; SCHNEIDER, 2018), ainda não substitui o contato presencial com o aluno. Nesse sentido, o docente sente falta da interação imediata com os alunos.

O sujeito S7 fala sobre não ter a possibilidade de ver o aluno, mesmo que virtualmente durante a disciplina. Os discentes não têm o dever de se comunicarem

simultaneamente, e nem de interagirem com os docentes fora dos fóruns de discussões.

[...] EaD a gente não tem como perceber isso, a maioria dos alunos não ficam sequer com a câmera ligada, então tu não consegues perceber se eles estão entendendo, tu não consegues nem saber em muitos momentos eles estão sentados ali ou foram assistir à novela, alguma coisa do gênero tá (S7).

Devido ao atual contexto pandêmico, o entrevistado S2 teve que adaptar sua disciplina na modalidade presencial para a modalidade a distância, passando a ministrar duas disciplinas na EaD, mesmo que com diferentes dinâmicas. O docente expõe sua experiência na modalidade como se fosse apenas parte de um processo em que o discente possui o controle, comparando as vídeo aulas a filmes em que não ocorrem nenhum tipo de interação entre telas.

[...] disciplina agora no curso de Biologia presencial, a mesma disciplina que eu dou na EaD eu dou presencial, a gente vai mais da metade do semestre com os alunos você sabe que não vai ver, você não vai estar com aqueles alunos, você está naquele momento ali naquele computador, mas o que é uma tela de computador, é igual assistir um filme, você está participando de um filme, é aquela história você não está assistindo, mas você está participando do filme, eu penso desse jeito né, então pra mim o ensino remoto é uma forma, é uma forma de educação a distância, mas que funciona, eu gosto, eu acho que funciona pra quem quer assistir (S2).

Por mais que o virtual possa imitar as características de um encontro presencial, a realidade, para o entrevistado S4, ainda é diferente. O sujeito relata um elemento x que compõe o ambiente existente numa sala de aula presencial, e descreve como um movimento espontâneo a interatividade que ocorre entre professor e aluno, a construção de dinâmicas e possibilidades que estão presentes para o ensino e aprendizagem na modalidade presencial.

Quando estamos no presencial têm alguns elementos que são bem subjetivos, que nós que somos professores, que só a gente consegue saber desse, é o calor humano, os risos, agora, por exemplo, você está me ouvindo, mas falta algo, porque se você tivesse numa cadeira e tivesse entrevistando na minha frente [...] era outra coisa, embora que áudio, som, seja visual seja tudo quase como presencial, mas falta tem esse elemento que eu não sei explicar bem, mas em dimensão de turma é desde do, tirar a dúvida, professor aqui esse elemento que o senhor está falando agora assim, lá aonde eu moro, ai começa um debate ali, e um outro aluno fala aqui e eu vou puxando gente, então vamos fazer o seguinte separa as mesas ai vamos fazer tipo um instalado agora, separa os grupos e vamos discutir pega esse texto entendeu, essas produções, essa loucura de possibilidades que há numa sala de aula presencial, e o remoto ele minimiza algumas possibilidades que o presencial tem entendeu (S4).

Além disso, para o sujeito S8, o baixo controle sobre o aprendizado do discente

proveniente da EaD motivou momentos de angústia ao docente. O docente se sentiu inseguro quanto a sua contribuição para a formação dos alunos, logo quando foi contratado pelo programa. Para ele, era difícil ter a percepção sobre ensino/ aprendizagem sem os encontros presenciais. No entanto, as formas de avaliar foram melhorando no decorrer do curso, mesmo que de forma mais mecânica, pois o processo do aprendizado depende apenas do aluno.

A princípio eu me angustiava, assim, porque eu não achava que eu estava contribuindo muito com a formação dos alunos, eu não sabia porque, você tendo um [contato], estando junto do aluno, toda semana tendo os encontros, você vai percebendo a evolução do aluno e a distância assim eu não percebia, e assim obviamente as formas de avaliar foram melhorando, foram tendo outros recursos para avaliar, mas mesmo assim era uma coisa muito mecânica, uma análise muito mecânica também né. Você dar uma missão para ser cumprida a pessoa cumpre as atividades e tal, mas você não sabe como é que ela é de fato, como é que ela está respondendo de fato assim, o processo de aprendizado, e você vai percebendo melhor quando você tem um contato fisicamente assim (S8).

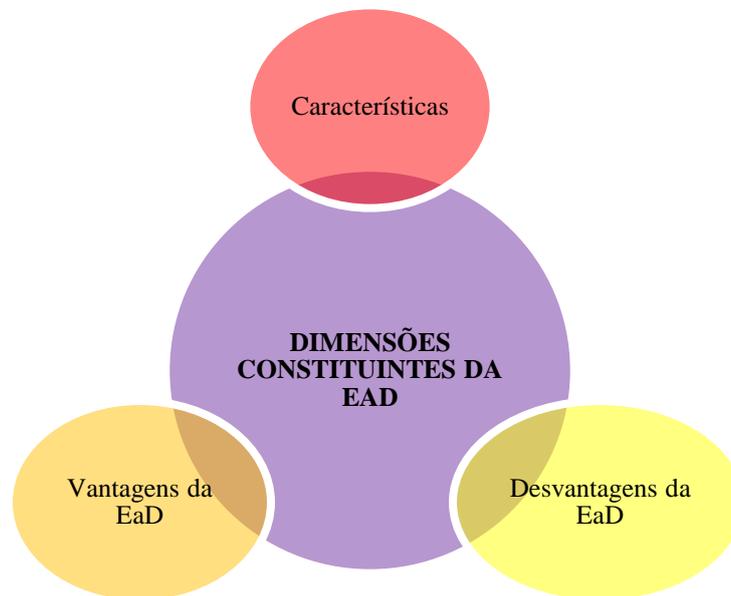
Por sua vez, S1 acredita que na EaD, a falta de encontros presenciais traz mais responsabilidades ao docente. O docente deve intensificar seus cuidados para que o discente possa usufruir de um ensino de qualidade, mesmo que a distância. Além disso, a EaD também serviu como base para inserção do S1 na modalidade presencial.

A EaD pra mim, ela me trouxe essa base, sabe? Que contribuiu muito para o meu presencial. Talvez a diferença principal seja esse aspecto de não visualizar o aluno. Mas a minha preocupação em termos de alcançar o meu aluno não muda. Talvez até na educação a distância, por não visualizar esses alunos seja ainda mais intenso. Porque eu sei que eles estão ali me acessando. Não acessando a pessoa, mas o conteúdo profissional. Então, isso aumenta a minha responsabilidade, porque se eu estou aqui, presencialmente, dialogando com os alunos, eu tenho a oportunidade de esclarecer alguma dúvida que aconteça ali, naquele momento. É mais rápido, e na educação a distância não. Ele vai ter que escrever uma mensagem. Então, assim, requer de mim mais cuidados (S1).

5.2.2 Dimensões Constituintes da EaD

Assim como na modalidade presencial, o trabalhador docente na EaD possui diferentes perspectivas e opiniões sobre as funcionalidades e disfuncionalidades da modalidade. A presente seção tem como foco abordar as principais características, as vantagens e as desvantagens na compreensão dos docentes no contexto da EaD. Conforme exposto na figura 4.

Figura 4 - Dimensões Constituintes da EaD



Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.2.1 Características

A EaD possui diversos aspectos que a tornam uma modalidade de funcionamento singular em diferentes cursos e instituições. Portanto, as percepções dos docentes variam de acordo com sua experiência. Como relatado pelos entrevistados, as nomenclaturas e atribuições mudam de acordo com a instituição, mesmo que minimamente. Também há diferenças na modalidade EaD da Instituição Alfa quando se comparam o curso de bacharelado e o de licenciatura. As falas abaixo são exemplares dessas especificidades.

[...] cada instituição lida de uma forma, tem nomenclaturas diferenciadas e, às vezes, até mesmo dentro da própria instituição, em cursos podem ter mudanças, por exemplo, eu trabalho num bacharelado, mas tem professores que trabalham em curso de licenciatura e eu já percebi que há distinção, normalmente, os professores de licenciatura eles vão a campo. Vão até as escolas e isso no bacharelado, quem costuma ter esse contato com os alunos de forma presencial, são os tutores e não os professores. Por isso eu lhe falo, há características distintas dentro da própria instituição. [...] Dentro da Instituição Alfa e me refiro também as outras instituições de ensino, que trabalham com a educação a distância e que cada uma dessas instituições tem a sua peculiaridade. Então se você entrevistar, por exemplo, um professor de uma outra universidade, da Instituição Gama, a Ômega ou até mesmo numa faculdade privada,

não tenha dúvida, que serão nomenclaturas e formas distintas de se trabalhar a educação a distância (S1).

[...] já ouvi rumores, na conversa no carro né pro interior a gente já percebe que cada curso tem meio que o seu traquejo, seu jeito de trabalhar, então tem uns que cobram mais tem outros que cobram menos, tem mais planejamento e tem outras instituições que também é outra nóia, o Instituição Beta é outra pegada, a Instituição Gama faz outra pegada [...] (S4).

Sou professora formadora atualmente, já fui tutora porque o nome ele mudava, mas a função do tutor na Instituição Alfa ou perdão na Instituição Gama é o mesmo do professor formador, ele é para as viagens, produzia material, só que lá não tem esse nome de professor formador, é tutor, tutor a distância, mas ele é que vai para os Polos, só muda a terminologia mesmo [...] (S9).

Dentre os 12 cursos de graduação oferecidos pela UAB via Instituição Alfa, apenas dois são bacharelados, sendo apenas esses isentos das aulas presenciais. Nesse sentido, a maioria dos cursos funcionam por meio do modelo denominado *blended learning*, que significa cursos híbridos (MAIA; VIDAL, 2017).

O docente S4 explica que a EaD não depende apenas do papel do docente e sim de uma equipe multidisciplinar, em que o tutor ocupa um papel essencial para o bom funcionamento do curso. Tais aspectos caracterizam este modelo de trabalho como descentralizado, uma vez que não concentra o conhecimento em apenas um docente e conta com a participação de uma equipe polidocente (PEREIRA, 2017).

porque na educação a distância eu tenho toda uma infraestrutura e tenho toda uma política né, você tem, por exemplo eu sou apenas um dos elementos da EaD, ela adere uma rede de contatos [...] (S4).

Uma outra característica constituinte e estruturante da EaD é a dimensão tecnológica. O trabalho docente é diretamente afetado em decorrência das diversas mudanças e da expansão que vêm ocorrendo no âmbito das novas tecnologias e das redes de comunicação; e, conseqüentemente, em paralelo, ocorre a adequação do ensino-aprendizagem da EaD a esse ambiente. Para que haja um bom desempenho do trabalhador docente, é importante que ele domine e desenvolva habilidades de uso dessas ferramentas, e assim estimular o uso dos alunos também (FARIAS, 2013).

Não vou dizer assim que eu tive grande dificuldade porque não seria uma verdade, porque há muitos anos eu trabalho com tecnologia, então a tecnologia nunca me assustou, vamos dizer assim, nunca tive problemas de utilizar a tecnologia [...] (S7).

[...] realmente eu nunca tive dificuldades nas plataformas porque realmente foram

feitos vários cursos no Instituto e era muito bom porque eram cursos que não eram cursos curtos, curso de um mês, dois meses tinha muito uso da plataforma [...] (S9).

Os docentes S7 e S9 afirmam ter afinidade com o uso da tecnologia, por adquirirem experiência ou por terem algum tipo de treinamento complementar para o uso das ferramentas. No entanto, o uso das ferramentas tecnológicas e redes de comunicação ainda é um desafio para alguns docentes (CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2017), como é o caso de S8.

A experiência que eu tenho de desagradável é quando, em relação a própria (ferramenta AVA), eu tive uma disciplina que a ferramenta não me ajudou, a própria forma não me ajudou assim, e por questões técnicas ou de interpretação também a situação gerou para o estudante outra compreensão (S8).

Cada vez mais, torna-se necessário que o docente busque qualificar-se e capacitar-se, desenvolvendo novas habilidades e utilizando-se das ferramentas tecnológicas e das novas redes de comunicação, contribuindo para o ensino-aprendizagem na modalidade a distância (COSTA, 2019).

Uma outra dimensão que caracteriza distintivamente a EaD refere-se às garantias e direitos do trabalho. A vulnerabilidade dos direitos trabalhistas do docente na modalidade EaD, presente no sistema UAB faz parte de um modelo que desvaloriza o trabalhador docente, visando apenas a produção em massa das aulas na modalidade. Dentre os aspectos de fragilidade dos direitos trabalhistas da UAB, podem ser destacados: a não promoção de concursos para a contratação dos professores e excesso de horas trabalhadas devido a dupla jornada de trabalho (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Os docentes S2, S1 e S4 reivindicam um vínculo de trabalho mais justo.

[...] você não acompanha os alunos, você não tem um contato mais próximo, é aquela história você passa por eles como um vento, uma chuva que caiu e acabou, então tem que olhar essa questão de você ser convidado esporadicamente [...] (S2).

[...] normalmente é uma disciplina, eu não tenho exatidão, por exemplo, eu assumindo uma disciplina agora, eu não sei quando eu vou assumir uma outra disciplina, pode ser daqui a seis meses, pode ser daqui a um ano. É bem imprevisível, não tenho exatidão sobre isso [...] (S1).

[...] o sindicato está se lixando pra quem é professor da UAB porque ele não tem contrato profissional, então assim não há uma mobilização, não é uma reclamação de mais de um, as outras pessoas também têm essas reclamações sabem que é um trabalho meio que de freelancer, algumas pessoas que participam da UAB são professores da Instituição Alfa, que fazem um bico na EaD [...] (S4).

Além da instabilidade das relações trabalhistas, o sistema da EaD, especificamente, da UAB, possui uma estrutura defasada, principalmente, quando se refere a concessão de bolsas que não condizem com a atual realidade do trabalhador da modalidade e sequer com suas funções. Para isso, alguns docentes, que já possuem um vínculo empregatício com a universidade, propõem-se a ministrar disciplina na EaD como uma atividade extra (MILL; VELOSO, 2018).

Só o financeiro. Mas isso é pra tudo, é pra presencial, é pra distância. Professor é de todo jeito é mal remunerado (S3).

[...] tem professor que, por exemplo, na hora que arruma alguma coisa mais vantajosa, a bolsa não é muito atraente, é a mesma bolsa que eu recebi em 2010, eu não coloco isso na balança, mas eu falo com os colegas, rapaz a gente ganhava a mesma bolsa em 2010, a gente está em 2021 e o valor da bolsa ainda é o mesmo [...] (S5)

[...] a única coisa que nunca é boa é o dinheiro, mas tudo bem faz parte da vida (S7).

[...] é um trabalho meio que de freelancer, algumas pessoas que participam da UAB são professores da Instituição Alfa, que fazem um bico na EaD né, ai fazem esse bico e ganham um a mais, mas até para esses fica assim “meu Deus vou receber uma bolsa que está congelada ai desde muitos anos”, ela está desde o último reajuste de bolsas que teve da CAPES, você é bolsista, então é uma ajuda de custo de mil e trezentos, menos que a sua ainda, a sua de mil e seiscentos atualmente né, mestrado (S4).

No entanto, existe outra parcela de docentes que trabalham como professores substitutos ou em outras instituições privadas e que não possuem estabilidade como os professores concursados. A fala do professor S5 evidencia a importância de ter remuneração e benefícios adequados para os trabalhadores da EaD.

5.2.2.2 Vantagens da EaD

Destaca-se como aspecto positivo, sob a perspectiva docente, a oportunidade, oferecida pela EaD, de transformar a vida da população que vive em áreas mais remotas e de difícil acesso à universidade. A EaD ocupa um espaço no sistema de ampliação e democratização do ingresso ao ensino superior. A implantação dos programas de curso superior a distância corroborou para facilitar o acesso à educação superior no Brasil (BORGES, 2015).

Os entrevistados S6, S7 e S9 relatam sobre o processo de democratização do ensino e sua importância diante a realidade dos discentes.

[...] vejo a EaD como uma possibilidade de desenvolvimento social de

desenvolvimento econômico, de crescimento pra aquela, pra aquelas pessoas que antes não tinham possibilidade de ter uma educação superior, no local onde elas moram. [...] Vai para o lado social, ela vai pro lado econômico e é nesse sentido que o meu trabalho na EaD ele se fortifica. [...] é mais por um olhar sócio antropológico que a EaD possa ter (S6).

A EaD é uma oportunidade de acesso para as pessoas que tem dificuldade de acessar os grandes centros aonde estão as grandes faculdades, as grandes universidades né, se não tivesse EaD poucos alunos teriam acesso a esse que eu considero excelente que a Instituição Alfa promovia junto com a UAB, então eu acho que bem ou mal mesmo que tu peque pela qualidade em determinados momentos, essa possibilidade de acesso as pessoas ela tem um valor inestimável, valoriza demais a vida de cada um, eu acho que essa é a importância que eu vejo (S7).

[...] então eu vejo que realmente tem interiores muito carentes né, mas acho que é uma oportunidade que eu acho que nunca pode acabar, o governo não pode fechar os olhos para a oportunidade que está dando essas pessoas, então sempre tem que ter porque são pessoas que trabalham o dia todo, donas de casa que as vezes está parada, está parada porque não tem oportunidade [...] (S9).

Dessa forma, a EaD transpõe as distâncias resultante dos isolamentos geográficos, psicossociais, econômicos e culturais, e assim tipificando a popularização do conhecimento. Ademais, a EaD também facilita o acesso ao ensino superior. (FIORAVANZ; VIEIRA; DOS SANTOS CLARO, 2016).

Para S4, a democratização do conhecimento permite a área detentora do polo e regiões próximas preencherem uma lacuna oriunda da demanda por mão de obra qualificada existente na localidade (ARRUDA; ARRUDA, 2015). A EaD cumpre, assim, um papel positivo por gerar a qualificação dos profissionais da região e disponibilizar a oferta de cursos escassos, favorecendo o desenvolvimento da área.

[...] deve existir quando não houver a possibilidade de existir o presencial ou então numa cidade longínqua que não há possibilidade de ter um prédio para ofertar um curso porque aquela localidade está tendo uma demanda de um serviço que seja público ou seja privado, está precisando de um administrador, está precisando de um professor de geografia, de geógrafo ai onde aparece a UAB, ela aparece presta aquele serviço de fornecer aquela mão de obra capacitada, servir a sociedade depois acaba com o curso lá naquela localidade e vai pra outra que precisar, ela vai com um objetivo claro e para ela ofertar isso ela tem que ofertar com a mínima qualidade [...] (S4).

Outro fator que favorece a modalidade a distância é a necessidade de um bom planejamento do curso. Para Amarilla Filho (2011) o planejamento é um benefício que contempla o ensino na modalidade, sendo caracterizado como um processo não acidental de ensino e aprendizagem (MILL, DIAS-TRINDADE; MOREIRA, 2019). Os sujeitos S8 e S5,

acreditam que o modo como a EaD funciona e é planejada agrega positivamente ao desenvolvimento dos cursos.

[...] a vantagem é que no ensino a distância você cumpre etapas que você não pode queimar, então vamos dizer que você tem um delineamento melhor da disciplina, tem um planejamento melhor, até porque como professor da modalidade a distância eu faço meu planejamento, mas eu posso adequá-lo de acordo com as circunstâncias dos alunos e nessa outra não posso adequá-lo, então eventualmente eu posso não cumprir todo meu programa na aula presencial, no outro tipo de aula porque eu foquei, eu achei importante focar ou a turma pediu um determinado comportamento do professor que não cumpre tudo né, enfatiza mais uma parte do que outra, vamos dizer assim. É eu não acho ruim, são formas diferentes como é online eu acho necessário ter uma ordem assim uma coisa mais definida (S8).

[...] porque eu trago mais do EaD pro presencial do que o inverso, muito do que a gente aprende a organizar é conteúdo programático, objetivo de disciplina, objetivo de aula né, porque o EaD passa isso pra gente, você vai abrir um tópico lá na Instituição Alfa de uma aula sua, você tem que ter o objetivo, você não vai entupir a plataforma de pdf de artigo porque você precisa ter uma justificativa, porque você tá compartilhando esse artigo nessa aula, não porque é um artigo muito bom, então tire que se ele não tiver relação direta com aquela aula ali daquele dia, aí isso o EAD força a gente a ter essa organização, e eu levo muito isso para o presencial, tanto é que as disciplinas que eu ministro presencialmente eu tenho o mesmo padrão de organização do EaD [...] a prática EaD ela é muito organizada pedagogicamente [...] (S5).

Para que o docente consiga usufruir de forma plena dessa modalidade de ensino, é essencial que haja um planejamento que abranja todo o programa e que sirva de eixo norteador para uma boa estratégia de execução (CASSUNDÉ; MENDONÇA; BARBOSA, 2017). O gestor da EaD deve gerar condições para um bom desempenho do curso de formação, estruturando o planejamento adequado, visando um funcionamento amplo das etapas programadas, além de conduzir e coordenar todos os elementos compreendidos no desenvolvimento das tarefas constituintes dos cursos da EaD (MILL et al., 2010).

5.2.2.3 Desvantagens da EaD

Apesar das vantagens apontadas, a partir da perspectiva dos docentes entrevistados, o ensino e a aprendizagem dentro do âmbito da EaD também têm limitações. Há uma dificuldade de transmitir as informações e conteúdo de forma plena e sem ruídos. Os entrevistados S5, S9 e S7 vivenciaram situações em que a comunicação e a transmissão do conhecimento via EaD não foram suficientes, chegando a atrapalhar o ensino e aprendizagem oferecidos pelo curso.

[...] por questões técnicas ou de interpretação também a situação gerou para o estudante outra compreensão, e aí a interação com o estudante não ficou muito legal, precisou logicamente ir pra coordenação [...] (S5)

[...] achei muito complicado essa questão do online, porque eu sou professora de química né, e eu senti uma dificuldade muito grande de, principalmente aquelas disciplinas todas, na área de química precisa muito de cálculo, e eu sinto que os alunos eles não estão pelo menos assim acompanhando no modo que deveria a parte de cálculo [...] (S9).

[...] usando slides eu particularmente acho que se torna bem mais difícil para os alunos entenderem né, como eu não disponho de um quadro e outros recursos melhores, assim uma lousa digital por exemplo, então isso eu acho que para os alunos eu acho que dificulta um pouco (S7).

Para Pizzaia e Santanna (2020) tais ruídos podem comprometer a eficácia do aprendizado. Mediante a fala do entrevistado S5, percebe-se um ruído semiótico, ocasionado devido à má interpretação de um assunto ou interlocução por parte do receptor/ aluno e que foi apresentado por um emissor, causando, desse modo, uma lacuna na comunicação. Além disso, nas falas dos sujeitos S9 e S7 pode-se perceber uma dificuldade existente no campo tecnológico e sua limitação como ferramenta metodológica.

Outra condição, que na percepção docente, atrapalha o ensino-aprendizagem na modalidade é o tempo limitado que é ofertado pelo curso, influenciando no desenvolvimento e compreensão do conteúdo pelo aluno. Os docentes S8 e S9 ponderam que a modalidade disponibiliza pouco tempo para ministrar a disciplina, mais precisamente, 45 dias para o discente sedimentar o conhecimento paralelamente ao conteúdo programado.

[...] assim quando a gente traz um conteúdo a gente tem basicamente um mês, quarenta e cinco dias para trabalhar um semestre com os meninos né, então eu passo pra eles a informação vamos dizer sobre algas, essas informações eu recebo, mas eu não tenho tempo de processa-las ou de sedimenta-las que eu acho que a grande diferença de você trabalhar um semestre inteiro, aí eu vou relacionando algas, com briófitas com outros grupos de macroalgas, microalgas então a gente vai construindo aos poucos, vai colocando tijolinhos vamos dizer assim, para construir uma parede bem sólida, e o ensino a distância ele traz o bloco de concreto já para montar a parede assim ó, que é formado por isso, por isso tem tijolo, tem cimento, tem argamassa tem não sei que, você consegue perceber, interpretar aquilo tudo, mas leva tempo para você ver, fixar seu aprendizado né, essa é a grande diferença, eu estou dando o material para eles estudarem e dou o suporte igual a presencial, mas eu não dou o tempo para sedimentar essa informação [...] (S8).

É a questão do tempo, porque a disciplina ela é muito condensada, e como ela é química a gente fica achando assim, porque a disciplina que eu dou em um semestre, são três encontros para dar, então não tem como ser uma disciplina com profundidade, eu não vou mentir né, uma profundidade que é dada num semestre, porque num semestre eu tenho aí tempo de quatro a cinco meses para estar trabalhando a mesma

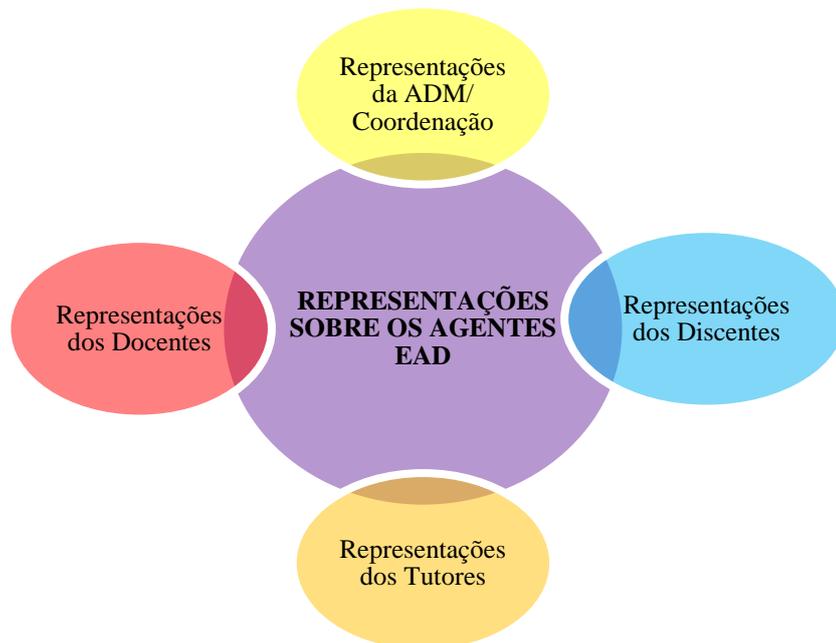
disciplina, é o tempo mesmo de expor o conteúdo de uma maneira mais aprofundada. (S9).

Devido a lógica capitalista predominante no mercado, é evidente a tendência de aceleração e fragmentação do tempo, e com o setor da Educação não foi diferente. A EaD foi apropriada por uma demanda da contemporaneidade, e submetida a compressão do tempo, resultando na invasão da lógica produtivista (PATTO, 2013).

5.2.3 Representações Sobre os Agentes EaD

Nesta seção, para melhor compreensão dos sujeitos de pesquisa e do seu contexto de trabalho, encontram-se os temas emergidos da categorização das entrevistas que abordam algumas das percepções e expectativas dos docentes sobre si e acerca dos demais agentes da EaD. Conforme figura apresentada a seguir.

Figura 5 - Representações Sobre os Agentes EaD



Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.3.1 Representações dos Docentes

Para o docente, a experiência de atuar em colaboração com uma equipe multidisciplinar é totalmente nova, o que impacta em sua adaptação ao contexto de trabalho na

EaD (ABREU E LIMA; MILL, 2013). Por ter uma carreira a solo ao decorrer de sua carreira docente S7 acredita que ter um tratamento hostil com os tutores e confiar apenas em si, mesmo sendo uma característica necessária para que o docente possa se sentir à vontade para trabalhar em coletivo.

[...] eu acredito que é porque eu não confio muito, talvez seja isso, vamos ser franco, mas talvez seja essa a razão, que eu prefiro, eu sou uma pessoa que sempre confiei muito em mim, a minha vida toda, a minha experiência toda foi confiando em mim, não esperando nada de ninguém isso talvez me leve a ser hostil desse jeito, apesar de eu ter um jeito acessível de trabalhar com as pessoas (S6).

Já o entrevistado S5 reconhece que dificilmente o professor vai dispor de todas as habilidades necessárias para sua prática docente, e que haverá um momento em que deve ceder o lugar para que outro profissional com mais domínio sobre o assunto possa tomar seu lugar de fala, tornando-se, desse modo, protagonista diante seu papel de educador.

[...] dizem que acontece muito nas disciplinas que você trabalha com a habilidade. É que o professor não vai ter todas as habilidades, mas o professor precisa dizer “gente, para isso aqui era legal nós falarmos com esse tipo de profissional, que ele está mais alinhado” e aí ele se torna protagonista em indicar outra pessoa, o caminho é mais ou menos esse, quem é show faz assim [...] (S5).

Outra perspectiva interessante, é a do docente S9, que se sente bem em acumular responsabilidades e, desse modo, precisa estar sempre em movimento. Para Silva (2019), há uma crença, sobre como deve ser o desempenho do profissional docente, que gera o desejo de uma alta performance em que o indivíduo possa desenvolver várias atividades simultâneas, como o ensino, pesquisa e produções.

Eu sou uma pessoa que eu tenho que estar em movimento, é tanto que na época do doutorado, eu fazia doutorado, ensinava eu não tirei licença, ensinava no Estado, ensinava na Instituição Y, então eu fui acostumada a preencher o meu tempo todo, então sempre no final do dia eu tinha um sentimento bom (S9).

5.2.3.2 Representações dos Tutores

Diferente dos docentes, os tutores possuem um vínculo mais duradouro na EaD, pois acompanham o aluno em todas as disciplinas e durante todo o semestre, ocupando um

papel complementar e de auxílio ao do professor conteudista/formador (MENDES, 2013). Os entrevistados S5 e S1 compartilham dessa perspectiva.

[...] eles são complementos do processo pedagógico com o professor formador eles tem, eles dão esse complemento dessa complexidade que é a relação do processo ensino/aprendizagem, tanto o virtual o que comanda lá no AVA, como o que está lá nos Polos né, os presenciais (S5).

Entre tutor e professor? Eu penso ser uma relação que se complementa, a palavra-chave para isso é complemento, por quê? O tutor, ele auxilia muito o professor e é importante que haja comunicação entre eles e que haja também parceria (S1).

Para Chaquime e Mill (2015), o tutor, dentre outras atribuições, possui a tarefa de contribuir para a evolução da atividade docente. Já o entrevistado S8, analisa que o tutor detém a responsabilidade de auxiliar o docente na condução da disciplina, enaltecendo o bom trabalho realizado por eles, bem como a acessibilidade da relação com os discentes.

[...] tem tutor que está há um bom tempo na equipe também, são muito bons, muito acessíveis como eles conhecem a turma, as turmas eles estavam ajudando a gente a conduzir os trabalhos, os projetos. Essa turma é muito boa, muito articulada tem pessoas maduras são pessoas muito jovens, os tutores são muito participativos, colaboradores a equipe é muito boa (S8).

Para o entrevistado S4, o tutor possui o papel de mediação entre os docentes e os discentes (COSTA; COSTA, 2018). Para Borges et al. (2014), além de mediar a comunicação, o tutor também deve desenvolver a função de apoio ao docente no processo de produção das atividades de ensino, colaborar na avaliação dos discentes e manter contato com os alunos.

[...] houve inclusive uma tensão recente para tirarem o tutor presencial porque ia ficar tudo remoto, foi a gente que começou a dizer não tira ele, porque se tirar ele os alunos vão desistir do curso, porque é o tutor presencial que ainda fica segurando, fazendo um trabalho meio que paternal de juntar de fazer a mediação (S4).

Infelizmente, nem sempre essa atribuição é conduzida de uma forma similar para todos os agentes, o que pode impactar no trabalho do docente. Nesse sentido, constata-se que, o tutor deve buscar formas de motivar e envolver o aluno no desenvolvimento do curso (TENÓRIO; PIRES; TENÓRIO, 2017).

Uma mesma disciplina, digamos que ela esteja em cinco polos, acontecendo

simultaneamente, em cinco cidades distintas. Se o tutor do polo B não tiver diálogo com a turma, não motivar os alunos a participarem aí eu entro e motivo. Em paralelo eu também tenho que conversar com aquele tutor e pedir o apoio dele. Então, assim, eu enquanto professor, numa circunstância dessa, eu não, eu não vou primeiro falar com o tutor, eu vou primeiro resolver o problema. Até o aluno, muitas vezes, já está, ali perto, fazendo uma pergunta que o tutor não respondeu. Então, eu, me preocupo em resolver novas situações. Depois, vou conversar com o tutor e ver o que aconteceu [...] E como são polos distintos nem sempre todos os tutores trabalham nessa mesma sintonia, digamos assim. Basta um trabalhar de forma divergente que aí, a partir disso, eu já tenho que realinhar todo aquele movimento (S1).

5.2.3.3 Representações dos Discentes

É inegável que os discentes são os maiores detentores da atenção dos docentes, afinal, a modalidade a distância se popularizou devido à demanda ocasionada por eles (DE OLIVEIRA; JÚNIOR, 2018). Conforme o docente S3, a ênfase principal da EaD é possibilitar a mudança na vida das pessoas que, normalmente, não teria acesso ao ensino superior.

Tem total importância, total importância, total significado na vida das pessoas que fazem esses cursos. Porque muitas pessoas só conseguem cursar uma graduação, por exemplo, porque existe a EaD. Você imagina uma pessoa lá naqueles lugares mais remotos no interior do interior, porque quando um polo existe no interior, ele não atende só aquela cidade (S3).

A entrevistada S9 comemora a forma como o seu trabalho enquanto docente ajudou a transformar a vida de sua aluna, que hoje, é sua colega de trabalho. A docente acredita que impactou não só financeiramente, mas proporcionou a abertura de novas oportunidades que antes da educação superior não eram viáveis.

[...] ela era minha aluna e passou no concurso e realmente a vida dela se transformou, eu acredito não só no sentido financeiro que tem uma certa estabilidade né, bem ou mal, mas também ela está se abrindo a novos horizontes (S9).

Os discentes da EaD são, em sua maioria, estudantes originários de escolas pública ou que já se encontram inseridos no mercado de trabalho e buscam, por meio de um curso de nível superior, uma nova perspectiva de vida, seja realizando-se profissional e/ou pessoalmente. A modalidade a distância contribui para melhoria de vida do discente, oportunizando a participação ativa na construção de uma sociedade mais igualitária (COSTA et al., 2019).

O perfil do aluno do Polo da Instituição Alfa são alunos trabalhadores, alunos, vindo de escola pública, que trabalham com outras coisas, que são policiais, são merendeiras, alguns são professores já de educação básica do município. Tem uma galera que já tem o ensino superior, tem eletricitista, tem pessoas que já se aposentaram e querem continuar estudando, aí vão fazer o ENEM, que nunca fizeram ensino superior e ver a esperança ali (S4).

Por outro lado, há uma cobrança necessária sobre a autonomia discente na EaD. Para Costa et al. (2019), a EaD possibilita que o aluno tome suas próprias decisões sobre as demandas do curso. A fala de S2 retrata o arguido pelos autores ao afirmar a responsabilidade do aluno enquanto protagonista da EaD. O aluno deve ter postura ativa e buscar as melhorias que julga necessárias ao invés de adotar uma postura passiva frente a estrutura que se apresenta diante dele.

Eu digo para eles, olha eu já estou aqui, já fui concursado, já passei no concurso da Instituição Alfa, já estou há um bocado de tempo em sala de aula, vocês estão correndo atrás ainda, a parte de conhecimento eu sempre penso assim, o aluno da universidade ele tem que ser responsável e correr atrás mesmo (S2).

O entrevistado S8, por sua vez, acredita que para ter um melhor aproveitamento do curso, seria mais indicado cursa-lo quando já possui uma primeira formação. O docente faz uma recomendação, suscitando a hipótese de que a EaD demandaria uma vivência primeira da educação superior na modalidade presencial para que possa ser aproveitado com maior eficiência.

[...], eu acredito que uma coisa no ensino a distância você tem que estar muito afinado com a leitura [...] com a segunda formação eu acho mais interessante, porque a pessoa já tem um conteúdo bem consistente, já tem o hábito inclusive de ler, nós esperamos. [...] (S8)

5.2.3.4 Representações da ADM/Coordenação

Os programas disponibilizados pela UAB possuem uma elaboração centralizada e a prática descentralizada (MAIA; VIDAL, 2017). Os docentes possuem um bom relacionamento com seus superiores, além disso, há o incentivo por parte deles para que haja a colaboração entre os agentes atuantes da EaD, além de haver um bom delineamento para a execução da disciplina.

Eu penso que por conta da coordenação geral, assim, a Professora X ela é muito organizada, ela faz com que a gente tenha reunião prévia, então ela articula muito para que nos se aproxime e trabalhemos bem juntos [...] (S8).

[...], mas a relação é muito boa, eu trabalho está com um ano já, desde o último Edital não tem problema nenhum não, é muito unido mesmo, faz um trabalho muito bom (S9).

O entrevistado S6, ao ter sua primeira vivência na EaD, encontrou suporte adequado, por parte da coordenação, para iniciar a prática nessa modalidade: “a coordenação do curso dá todo o suporte para nós”. Para os docentes, que iniciam na EaD, o uso de tecnologias para o ensino remoto e a falta do contato presencial podem se constituir grandes entraves da prática docente. Esse apoio ofertado pela coordenação se torna então essencial para o bom desempenho dessa modalidade de ensino.

Em contrapartida, segundo o entrevistado S4, a coordenação segue num processo de escassez devido a uma nova liderança que se omite na busca de condições mais favoráveis aos diversos atores envolvidos no funcionamento do curso e prima pela manutenção do modelo herdado da gestão anterior. O intuito é não trazer nenhuma melhoria para o sistema já enraizado.

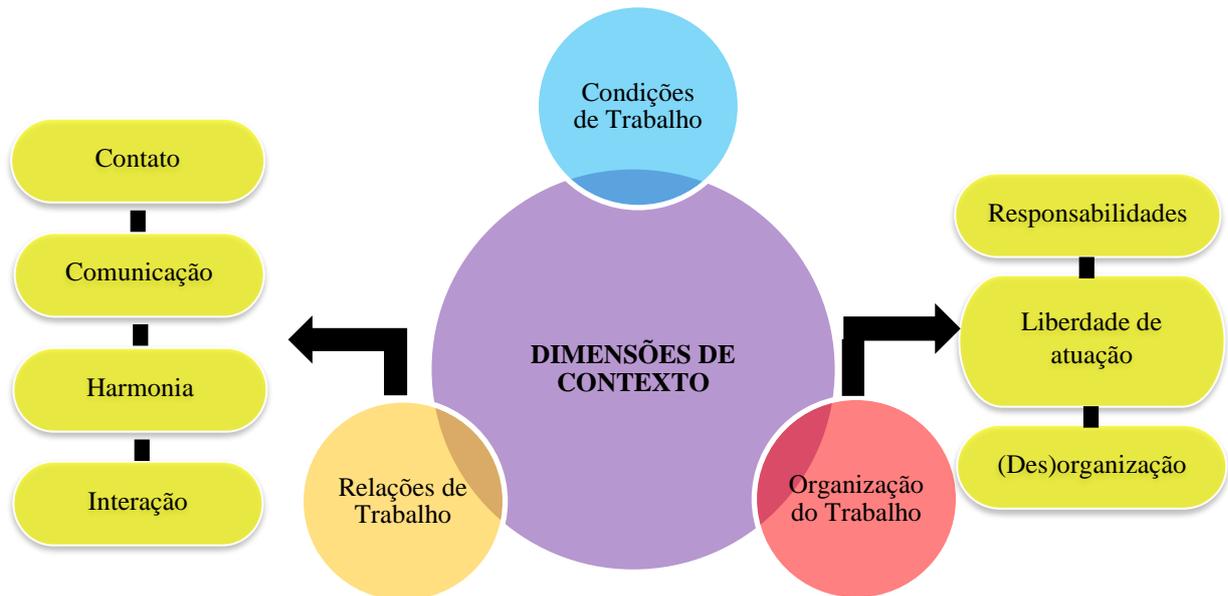
Reunião da coordenação, que está ficando mais escassa, tá com uma nova coordenação que tem outra pegada né, uma pegada meio que espontânea, as coisas já estão organizadas deixa elas acontecendo eu vou só digerindo entendeu, não cria nada novo, deixa, o que já tem está bom e vai. É assim que a turma trabalha [...] (S4).

Desse modo, a lógica produtivista impacta diretamente na coordenação e gestão do curso, dado que, para flexibilizar o processo de trabalho do docente, limitando-os a seguir os moldes de funcionamento da instituição, “facilitando” as funções dos agentes da EaD de forma sistematizada (AVDZEJUS; RIBEIRO, 2020).

5.2.4 Dimensões de Contexto do Trabalho Docente na EaD

Os temas emergentes alinhados com a PDT, no que tange ao contexto de trabalho, abrangem as três categorias descritas pela teoria dejouriana: i. organização do trabalho, ii. condições de trabalho; e iii. relações de trabalho. Tal como apresentada na figura 6.

Figura 6- Dimensões de Contexto de Trabalho



Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.4.1 Organização do Trabalho

A Organização do Trabalho (OT) abrange as hierarquias e suas relações de poder, a divisão do trabalho, a prescrição das tarefas e as responsabilidades dos sujeitos (LÊDA, 2007). Para Dejourns (1994), a OT é gerada pelo desejo do outro. Dessa forma, esta seção trata sobre dimensões que surgiram na categorização e que compõem a OT do grupo de trabalhadores docentes investigados.

5.2.4.1.1 Responsabilidades

Devido a atual conjuntura das IES e a inserção das novas tecnologias, o docente foi obrigado a adaptar-se a estas mudanças em seu contexto de trabalho e, assim, o professor foi moldando-se a essa estrutura, aprendendo a adequá-las ao seu dia-a-dia (TELES et al., 2020), uma vez que a EaD assumiu um lugar relevante na sua rotina de trabalho. Outra atividade que faz parte do planejamento do professor são os debates que acontecem no fórum, os docentes

são responsáveis por desenvolver discussões sobre a disciplina nesses fóruns que acontecem na plataforma Moodle.

[...] a gente prepara as questões, prepara o material para disponibilizar no Moodle e ele [tutor] faz a correção das tarefas, mas a gente faz a prova final, a gente elabora, aplica são três encontros, primeiro e segundo conteúdos, o terceiro é conteúdo e revisão total, no segundo dia do terceiro encontro é a prova (S9).

Nesta última fala, o entrevistado S9 descreve algumas de suas atividades rotineiras. Mesmo ocorrendo a divisão do trabalho por meio da polidocência, o docente formador ainda tem a responsabilidade de desenvolver material, como complemento do conteúdo, atividades, provas e revisão do conteúdo conforme pode ser atestado também por S4.

Todo contato síncrono assim a distância, desse modelo a distância, de produzir um debate no fórum, eu produzi. Quem produziu o debate do fórum fui eu no planejamento dos professores. Nós enviamos uma discussão para o fórum, digamos que a discussão para os fóruns são as redes sobre geografia no modelo EAD, criamos essa discussão no planejamento da disciplina, quem vai estimular o debate é o tutor a distância que não participou do planejamento ele vai ler, se inteirar do assunto (S4).

Os professores também são responsáveis por desenvolver não só as questões das provas, como das atividades que ocorrem durante a disciplina, apesar de não serem os responsáveis pela correção. Além disso, os docentes ainda precisam conciliar essas atividades da EaD com suas responsabilidades nas disciplinas presenciais da universidade, que acontecem em paralelo as disciplinas a distância, não esquecendo, também, das responsabilidades e compromissos da vida pessoal.

Um dos gargalos é porque, em paralelo, a gente tem outras atividades, como, por exemplo, trabalho presencial, né, que agora não está presencial, ou até questões pessoais (S1).

5.2.4.1.2 Liberdade de atuação

Para Freitas (2007, 2013), a saúde no trabalho emerge dos aspectos flexíveis que constituem, ou não, a OT. Dentre esses aspectos, a autonomia ocupa um espaço importante para que o sujeito tenha vivências positivas dentro da organização, pois torna-se um lugar em que o indivíduo possui a liberdade de expor suas ideias e individualidade.

O entrevistado S7 afirma ter liberdade de expressão no seu trabalho real, sendo o

material do curso um orientador, mas sem a necessidade de ser seguido de forma rígida, dando espaço para expor sua singularidade.

Quando há necessidade de eu falar alguma coisa fora daquilo que está lá preparado, que eu acho importante, eu também não tenho nenhum inconveniente em eu falar não, eu acho que a liberdade de cá funciona também né, então digamos assim eu uso o material como orientador, mas aquilo ali é uma trilha não um trilho, eu não fico preso naquele trilho, isso me dar de certa forma liberdade e me ajuda bastante, é um orientador maravilhoso (S7).

O entrevistado S8 argui que mesmo existindo um *script* para ser seguido, ainda detém certo grau de liberdade para atuar conforme deseja, inserindo traços próprios no seu fazer que fogem as prescrições de um trabalho muito padronizado segundo o discurso desse entrevistado. O mesmo entrevistado expõe, também, que o trabalho ainda é muito padronizado.

Eu acho que você já vai com todo um script no ensino a distância, você pode sair um pouco daquele script, um pouco que não destoe tanto porque outras turmas estão sendo formadas pelo mesmo modelo [...] (S8).

O docente S5 relata uma experiência que caracteriza como controle dentro da instituição Alfa. O entrevistado ainda fala sobre a possibilidade de alguns professores desistirem da EaD por estarem cansados desse controle sobre a prática do trabalho. Nesse sentido, percebe-se uma autonomia relativizada (FIORAVANZO; VIERA; CLARO, 2016) dentro da OT.

5.2.4.1.3 (Des)organização

Para o trabalhador, é importante ter a possibilidade de escolha das suas técnicas, ferramentas e materiais de trabalho, mesmo com algumas limitações, adequando o seu trabalhar às suas tarefas e deveres dentro da instituição. Segundo Freitas (2007), mesmo havendo flexibilidade no delineamento dos horários de trabalho, há um endurecimento do planejamento das disciplinas e das aulas. Além disso, dificilmente os docentes conseguem seguir o próprio planejamento de rotina de trabalho.

Desse modo, a OT, quando exacerbada de mecanismos de controle e regulação do fazer do trabalhador, impede que o indivíduo se sirva da sua singularidade, pois, dificilmente, conseguirá adapta-lo (DEJOURS, 2003). Nesse sentido, a divisão das tarefas e o trabalhar impulsionam o indivíduo a desenvolverem o sentido do trabalho e, por consequência, sua

importância. Já a divisão dos homens estimula as conexões entre pessoas e possibilitam o desenvolvimento afetivo (DEJOURS; ABDOUCHELI, 1994).

[...] os cursos EaD que tem essa dinâmica como a da UAB, que possui essa composição, eles são bons cursos porque todo mundo tem uma competência. Quando você tem muita gente junto provavelmente as fragilidades de conteúdo elas são bem expostas né, eu vejo que quando o conteudista ele não tem alinhamento temático com aquilo que ele produziu, já os professores da prática não. Ora, quando ele tem, a gente já tem uma certa dificuldade as vezes, porque cada professor tem um jeito de ministrar a aula [...] (S5).

A forma como a divisão do trabalho encontra-se estruturada dentro da EaD, corrobora a dificuldade de alinhamento do material sentida pelos docentes. Esses materiais são produzidos pelos professores conteudistas e repassados aos professores formadores, que são os docentes que ministram as aulas dos cursos e desenvolvem as atividades e avaliações. Assim, por vezes, emerge uma inconsistência entre aquilo que foi desenvolvido pelos conteudistas e o planejado pelos formadores.

Essa situação pode desencadear um sentimento de impotência e frustração para os docentes que lidam com o real da prática docente de lecionar. Outro fator impactante para a (des)organização é a ausência de um colegiado. Para o entrevistado S2, seria importante a formação de um colegiado, pois o corpo docente teria força para se posicionar sobre o andamento do curso.

[...] então se você tivesse um colegiado de curso, fosse um colegiado de curso que você estava presente nas discussões, como é um colegiado presencial eu acho que seria mais fiel, é você não teria tantos professores dando tantas disciplinas [...] sinto que se esses cursos fossem colegiados fixos eu acho que seria mais ganho, não para os professores, mas para os alunos (S2).

5.2.4.2 Condições de Trabalho

No contexto das condições de trabalho, segundo o entrevistado S9, a EaD possui uma estrutura adequada, no que concerne a plataforma e demais tecnologias aplicadas nessa modalidade de ensino. Apesar disso, para a execução do trabalho docente, o professor encontra uma certa dificuldade em ministrar aulas no tempo desejado/planejado para o curso, de forma que possa manter a qualidade do ensino-aprendizado do discente.

[...] apesar de que a estrutura é boa, a plataforma e tudo, mas assim o tempo é

muito corrido para você condensar uma disciplina de um semestre naqueles três encontros (S9).

Já para o entrevistado S4, a EaD possui uma estrutura física fragilizada em consequência da hegemonia das políticas de flexibilização (BORSOI, 2012), de modo que a estrutura física e os recursos necessários ao seu funcionamento são fornecidos por entes estatais diferentes, o que ocasiona problemas de adequação dessa estrutura.

[...] e realmente, quando se fala da EaD, ela é construída de uma forma muito fluída ou muito ramificada que não concentra poder, não dar para um dar o dinheiro, a verba; outro dar o transporte e os professores então dividem as funções, o município dar o local. Então, eu tenho o governo federal que manda o dinheiro, tenho a Instituição Alfa que vai dar o pessoal, mas o dinheiro do pessoal é pago pelo governo federal, os carros os transportes é recurso da Instituição Alfa, mas o município o que vai dar? O município vai dar o prédio para poder dar as aulas presenciais, então a própria estrutura ela não permite isso. Então, cabe muito a coordenação ou quem estar trabalhando tentar qualificar essas pessoas no futuro (S4).

O docente S7 deixa claro sua insatisfação devido à precarização das condições de trabalho, comparando também com a precarização das condições de trabalho do docente da modalidade presencial. Diante disso, a precarização do trabalho pode ocasionar o aumento da frustração e constrangimento do trabalhador, indicadores de sofrimento patogênico (DEJOURS, 2007), este sofrimento vem sendo evitado mediante estratégias defensivas de racionalização percebidas quando o entrevistado afirma: “nós suportamos qualquer coisa”.

Isso é um pouco frustrante para nós, mas eu acredito que nós não deveríamos, mas nós nos acostumamos com as coisas. Como nós estamos acostumados a dar aula lá no prédio lá da administração. Então nada mais constrange, para nós tudo é possível ir suportando. No prédio da administração nós suportamos qualquer coisa, eu acho, é frustrante, porque nós sabemos que temos condições de oferecer mais para os alunos, mas não há alternativa para isso, no momento (S7).

A falta de recursos, muitas vezes, desmotiva o docente em seu trabalho. As inúmeras tentativas em que o docente busca recursos para viabilizar o seu trabalho e beneficiar o ensino-aprendizagem do discente, acaba ocasionado o mal-estar. Além da organização do trabalho, o esgotamento profissional do docente pode advir das condições de trabalho (FREITAS, 2007).

Eu acredito que não é desagradável, mas a falta, muitas vezes de enfrentar

infraestrutura para resolver uma atividade, e acaba criando uma desmotivação. Às vezes nós queremos fazer uma aula de campo e não tem ônibus, queremos fazer uma aula prática, que não tem em laboratório, então assim, não que seja algo ruim para mim, mas eu acredito ser algo que poderia ser mais aproveitado e mais valorizado para essa atuação, e para essa formação dos nossos alunos (S6).

Os problemas de estrutura tornam-se cada vez mais comuns de aparecerem. O professor é pego desprevenido quando encontra no seu ambiente de trabalho os recursos mínimos necessários, tais como: laboratórios, ônibus para aula de campo, entre outros. Mesmo com o imprevisto, o docente não identifica outra alternativa a não ser a de continuar com os planos da aula, mas utilizando uma execução diferente da planejada.

Para suportar o sofrimento oriundo das condições de trabalho, o docente passa a desenvolver estratégias de defesa para o enfrentamento sofrimento advindo do encontro entre o trabalho prescrito e o real do trabalho. Para Freitas (2007) as estratégias defensivas dos docentes são de controle, racionalização e compensação. No entanto, esta ação pode, também, ser prejudicial, visto que possibilita que o trabalhador consiga suportar o sofrimento, compensando-o, e assim, manter a instituição funcionando.

Em São Gonçalo do Amarante e lá no Polo só tinham dois data show e queimaram, eu levei todas as minhas aulas em slides, que eu dou aula de Bioquímica, e Bioquímica é muita imagem, e pensei, o data show que eu ia usar queimou, não estava funcionando, e você fica amarrado. “O que eu faço?”, aí eu disse: “o data show não está aqui, mas o quadro branco está e nós temos que trabalhar do mesmo jeito, então aquela história não é porque eu estava sem o data show, era um curso a distância que eu ia, fui para mesma aula, fui para o quadro e dei aula. Tudo que estava nos slides foi para o quadro branco, não foi as imagens porque eu sou péssimo de desenho (S2).

Nesse sentido, a entrevistada S9 não mede esforços para dispor uma experiência completa da aula para os seus alunos ao ministrar aula nos polos. Ainda em suas primeiras experiências como professora da UAB, ao não encontrar os materiais necessários para aula na instituição, a professora foi orientada a transportar e cuidar da logística de substâncias inflamáveis que a colocavam em alto risco de vida e também arriscava a vida de outras pessoas que por ventura estivessem próximas no caso de acidentes.

Já viajei com um litro de álcool sulfúrico e ácido clorídrico, hoje eu não faço mais isso, porque é muito perigoso, mas na época disseram que eu tinha que levar, mas hoje eu pensaria duas vezes, porque no ônibus, já pensou o impacto de quebrar aquilo dali, era um problema gravíssimo que ia envolver outras pessoas, então realmente é a questão da estrutura dos laboratórios, que eu acho que tem que melhorar (S9).

Ao não dispor dos recursos necessários, os docentes precisam tomar a decisão de arcar com alguns custos que poderiam melhorar a aula, a qual não hesitam em toma-la. É importante destacar, que o único benefício oferecido ao docente é a verba da bolsa. Desde 2010 a bolsa do docente na EaD não sofre nenhum reajuste. Apesar disso, comumente os docentes tiram desse benefício para conseguirem ministrar suas aulas de forma adequada.

A Instituição Alfa na totalidade não tem verba para isso, e aí a gente acaba fazendo o que pode. Às vezes compra alguma coisa, um reagente que precisa, mas nós não... claro que nós poderíamos fazer mais, mas nós não nos impedimos de fazer alguma coisa para os nossos alunos. E vamos driblando isso e tentando resolver da melhor forma possível (S6).

5.2.4.3 Relações de Trabalho

As relações de trabalho destacam os vínculos sociais e humanos entre trabalhadores de uma organização de trabalho (DEJOURS, 2003). A presente seção aborda sobre as relações de trabalho existentes entre docentes-docentes, docentes-tutores, docentes-coordenação e docentes-alunos no âmbito da EaD.

5.2.4.3.1 Contato

As relações de trabalho dentro da EaD ocorrem, em sua maioria, virtualmente, o que enfraquece e desestabiliza os espaços coletivos de cooperação no trabalho (PUJOL, 2013). No entanto, o professor S4 fala sobre o momento de encontro com seus pares e os demais atores da EaD, em que se preparam e combinam encontros para compartilhar experiências e ideias.

Com isso, percebemos que também são abordados assuntos que proporcionam momentos de descontração entre o grupo. Esse encontro acontece quando, nos cursos *blended learning*, os docentes têm que se deslocar ao polo para ministrar a aula presencial, esporadicamente.

mas tem casos que você caramba vou com essa professora de novo, vou com esse professor de novo e a gente dar aula junto, a gente faz toda combinação de ficar no mesmo hotel. Quando termina a aula no Polo o motorista pega a gente, a combinamos de comermos juntos a noite. Sempre há um momento de contato, de ouvir as pesquisas

deles, fala sobre a vida, sobre a política, sobre religião coisas que não se debate e a gente debate com quem sabe debater claro, mas é muito bom é encontro dos trabalhadores né [...] (S4).

Com os tutores também, a gente tem uma ligação direta, eu com a Fulana, a tutora de Orós, pegamos o telefone, então, geralmente, essa relação anda muito bem, com os tutores presenciais que moram no Polo né, próximo ao Polo (S9).

O entrevistado S9 tem uma ligação direta com a tutora da disciplina, mesmo a tutora morando próximo ao polo do curso e longe da Instituição Alfa. Esse vínculo é firmado por meio de ligações telefônicas entre a professora da disciplina e a tutora presencial.

A relação com os discentes faz parte dos desafios que a EaD ocasiona, pois o docente deve encontrar um equilíbrio entre o estudo autônomo e as dinâmicas de interação. Além disso, o docente deve ponderar as opções tecnológicas disponíveis para facilitar essa interação (MAIA; VIDAL, 2017).

Apesar disso, nem sempre as tecnologias favorecem o convívio docente-discente, o que prejudica a relação e pode desmotiva-los em seu trabalho (FARIAS, 2013). O docente S8 conta que mesmo havendo um momento presencial com os alunos, o contato ainda é pontual, o que impacta na relação, já vulnerável, deles.

É porque nesse modelo de EaD que eu, que a gente ministra na Instituição Alfa, pelo menos da Biologia a gente tem um contato pontuado com os alunos, mas tem o contato pontuado, mas tem esse encontro presencial [...] (S8).

5.2.4.3.2 Comunicação

Mendes e Duarte (2013) afirmam a essencialidade da comunicação no processo do viver junto e para que ocorra o compartilhamento de ideias e defesas. Para os sujeitos S2 e S5, é necessário expor seus pensamentos e críticas quando necessário, mesmo que seja algo negativo. O S5 percebe, nas reuniões, que há um clima de tensão entre eles, ocasionado pelas críticas expostas nessas situações. Para ele, é necessária essa exposição para que suas ideias e ações estejam equalizadas.

Tranquilamente falo mesmo falo bem e falo mal na hora que eu falo, quem achar ruim que ache, quem achar bem que ache também (S2).

a plataforma EaD da Instituição Alfa permite muito isso de você sentir quando está tudo equalizado ou não, mas tem que falar, as reuniões, as nossas reuniões são tensas mesmo, mas não são tão tensas assim de você, é porque você precisa chamar atenção do outro não tem como [...] (S5).

Para o entrevistado S1, para que isso funcione, é importante que haja parceria entre eles, pois, se o tutor desempenha bem o seu papel, o docente consegue ter também uma melhor performance em seu trabalho. Caso contrário, a relação com o discente também será prejudicada. O tutor ocupa um espaço de facilitador do trabalho do professor, dando suporte e apoio quando necessário (BORGES et al., 2014).

O tutor, ele auxilia muito o professor e é importante que haja comunicação entre eles e que haja também parceria. Eu digo, parceria sim, no sentido, se você enquanto tutor faz um bom trabalho, a realização do teu do seu trabalho, ele implica no trabalho do professor [...] (S1).

O tutor é um agente essencial para a relação professor-aluno, pois ele deve monitorar e mediar os debates na plataforma Moodle, além de motivar e estimular o aluno, facilitando sua aprendizagem (TENÓRIO; PIRES; TENÓRIO, 2017; BORGES et al., 2014).

5.2.4.3.3 *Harmonia*

A harmonia compõe uma estrutura base para construção de um contexto de laboração flexível, proporcionando condições para que o docente alcance a satisfação das necessidades, como também para o trabalho tomar seu espaço de fonte de prazer (MENDES; TAMAYO, 2001). Nesse sentido, o desejo de harmonia pode ser conflitante com as vivências organizacionais (FACAS, 2013).

O docente S6, ao falar sobre sua relação com os outros professores, relata que não tem contato com todos os colegas, entretanto alguns professores já foram alunos, o que favorece o desenvolvimento de relações amistosas. O sujeito S3 também afirma ter uma relação tranquila com seus colegas de trabalho, em paralelo, há uma relação de parceria, pois colaboram entre si.

A gente não tem contato com todos, não sei se é um facilitador, mas é um prazer pra mim trabalhar com muitos professores e que foram meus professores durante a graduação. Então, a gente tem feito, já cria uma certa amizade nesse processo. E eu acho que há essa troca assim de empatia entre um e outro (S6).

em relação aos meus colegas, eram muito tranquilos. A gente, inclusive, trocava material, a gente tinha relação muito cordial. Bem tranquila (S3).

Sobre a relação com os alunos, o docente S6 também afirma ser uma relação

amistosa. Para ele, há uma relação saudável entre eles, e isso acontece por ter uma compreensão horizontalizada, e não verticalizada, como acontece normalmente nas relações da modalidade presencial.

A minha relação com os alunos é muito boa. Acho que de certa forma assim, não é se gabando, mas eu acho que eu tenho uma aproximação muito boa com os alunos, eu consigo conversar com eles de uma forma muito saudável. Como professor e aluno, mas eu acho que mais numa compreensão do que tá acontecendo. É uma conversa mais horizontalizada, e não uma conversa mais verticalizada. É algo que a gente conversa de igual pra igual, como pessoa. Claro, que eu, como professor, com um conhecimento um pouco maior, com uma vivência um pouco maior, mas gente consegue ter essa conversa muito horizontal. Sem ter muito esse estrelismo, que alguns professores têm (S6).

O entrevistado S8 lembra de momentos de confraternização dentro da EaD. Apesar de serem, apenas, dois encontros presenciais dentro das disciplinas, os alunos organizavam um café da manhã para o docente e, dessa forma, fortalecer o vínculo entre eles. Com a ajuda das redes sociais, o docente ainda mantém contato com alguns alunos que foi professor na modalidade a distância, e hoje firma uma relação de amizade.

E também essa turma especificamente sempre tinha um café da manhã no sábado, assim o último final de semana tinha encontro a gente faziam um café da manhã que era no intervalo e essa convivência que mesmo que seja por pouco tempo a gente constrói essa amizade né, e eu tenho alguns alunos que eu conheci em 2014 mais ou menos, 2014 eu acredito, que a gente se conhece até hoje, assim, é claro que as redes sociais também aproximam demais as pessoas né, mas é bom (S8).

5.2.4.3.4 Interação

A interação entre o sujeito e o contexto laboral é responsável pelo engajamento da subjetividade para lidar com os momentos de sofrimento (FACAS; MACHADO; MENDES, 2012). Na fala do sujeito S9, ele expõe um pouco da convivência com os outros docentes, que se limita a uma interação de cunho profissional. Os docentes compartilham alguns materiais que desenvolvem e combinam o planejamento da disciplina que ministram de forma compartilhada, o que pode impactar positivamente nessa relação.

realmente assim é por grupo, por exemplo quem vai ministrar Química Geral II, se reúne, Analítica II se reúne, aí realmente é bom a gente consegue troca, faz a distribuição das questões que vai fazer, combina tem que ter mais teoria, vai ter meio a meio teoria e prática já que a química tem essa especificidade, e anda bem é tranquilo (S9).

Para o entrevistado S4, a oportunidade de interagir e compartilhar ideias com os seus superiores é durante a locomoção para os polos. Nessa situação, o docente encontrou espaço, e aceitação por parte do coordenador, para expor seus pensamentos sobre sua experiência nas disciplinas que ministra.

e ai o que eu vejo, como que eu posso falar, as oportunidades estão nesses encontros no caso, onde as vezes você viaja com um dos chefes, já viajei com um antigo, um dos coordenadores do TCC que é um cara muito legal, muito cabeça aberta, é com eles que você vai trocando figurinhas (S4).

A docente S1, antes de ser professora na EaD, já havia desempenhado o papel de tutora na instituição Alfa. Para ela, essa experiência foi benéfica, pois proporcionou uma interação positiva professor-tutor.

[...] é tanto que depois que eu me tornei professora, muito do que eu sabia como tutora, me ajudou bastante, porque hoje eu interajo com os tutores. Então, como eu fui tutora, eu sei o que é a tutoria (S1).

5.2.4.3.5 Precarização das Relações

Diante a fragmentação do trabalho docente no âmbito da EaD, as relações de trabalho nessa modalidade possuem aspectos que fragilizam os vínculos dentro da organização de trabalho contemporâneo (VELOSO; MILL, 2018). Dessa forma, o processo de individualização das relações laborais impacta diretamente na formação da identidade dos docentes (PUJOL, 2013).

Pinto e Silva (2013) trazem o individualismo e a sociabilidade produtiva como traços significativos das organizações, e do âmbito científico em específico. O entrevistado S7 tem uma relação fraca com os tutores, mas assume que tem culpa sobre essa situação. O docente assume que, mesmo o tutor sendo acessível, ainda sente dificuldade. Compreende-se nessa fala que, por mais que o docente queira, não é fácil descentralizar suas competências e responsabilidade, principalmente, daqueles que possuem uma primeira experiência na modalidade presencial.

Olha aminha relação com os tutores ela sempre foi muito fraca, eu não sei trabalhar com os tutores, aí é uma falha minha eu prefiro contato direto com os alunos, realmente não tenho utilizado muito vários setores, quando há necessidade eu

consegui conversar com os tutores eles foram super acessíveis e me ajudaram a me aproximar dos alunos sabe, isso aconteceu, mas eu deveria saber lidar melhor, talvez eu seja muito centralizador nesse sentido. [...] Eu acho que sim, eu estou dizendo eu acho até porque eu não tenho comprovação disso, eu acho que é porque eu não confio muito talvez seja isso[...] (S7).

Super tranquilo também. Eu não tenho, não tenho nenhum atrito com os tutores, eu acho que eu tenho, tenho que também compreender e entender e não é aceitar, é respeitar o trabalho dele. Cada um tem suas funções, a minha função enquanto professor é uma em EaD enquanto tutor é outra. Então, por mim é tranquilo (S6).

O docente S6 afirma respeitar o trabalho dos tutores e ter uma relação tranquila, no entanto, sente dificuldade em compreender e entender o trabalho desenvolvido por eles. O entrevistado S4 também conta que não sente alegria em encontrar alguns docentes nas viagens para os polos, pois estes não se mostravam abertos a dialogar e nem compartilhar ideias. Para Silva (2019), atualmente há uma cultura de performatividade que faz parte e influência diretamente nas relações docentes. Os docentes esquecem do coletivo e da cooperação e engatam numa competitividade entre seus iguais.

[...] têm situações também em que você pega professores que também não são tão legais, tem vez que tem professor sabe aquele cara do ônibus que você vira e dorme, não tem vontade de fazer, ai dorme, tem deles que faz assim ó, fecha o olho ou pega um livro e abre, pega o livro aqui não está lendo nada, mas vai, sim tem desses casos que não dar a menor alegria de encontrar essas pessoas, mas tem casos que você caramba vou com essa professora de novo [...] (S4)

Já o sujeito S5, sente dificuldade em expor seus pensamentos aos seus pares, por achar eles “melindrosos” e por medo de ser mal interpretado e, dessa forma, acabar tornando a relação, entre eles, difícil. Esses receios, normalmente, não ocorrem quando S5 precisa falar com os discentes ou até com os tutores.

É muito ruim, tudo que envolve situação com pessoas iguais a você com os seus pares é sempre muito melindroso, você é estudante está numa turma e ter que dizer que um dos seus colegas que também é estudante não está se comportando de forma adequada, porque é par quando você está falando do outro, de outra categoria ou de outra situação é muito tranquilo, mas você falar dos pares, e quando essa conversa vai envolver competência intelectual de conteúdo ou de profissão ou de habilidade é mais melindroso ainda porque qualquer comentário seu pode ser interpretado como algo do tipo eu sei, você não sabe e as pessoas não fazem essa diferenciação, um comentário que você vai fazer em relação a isso é processual [...] (S5).

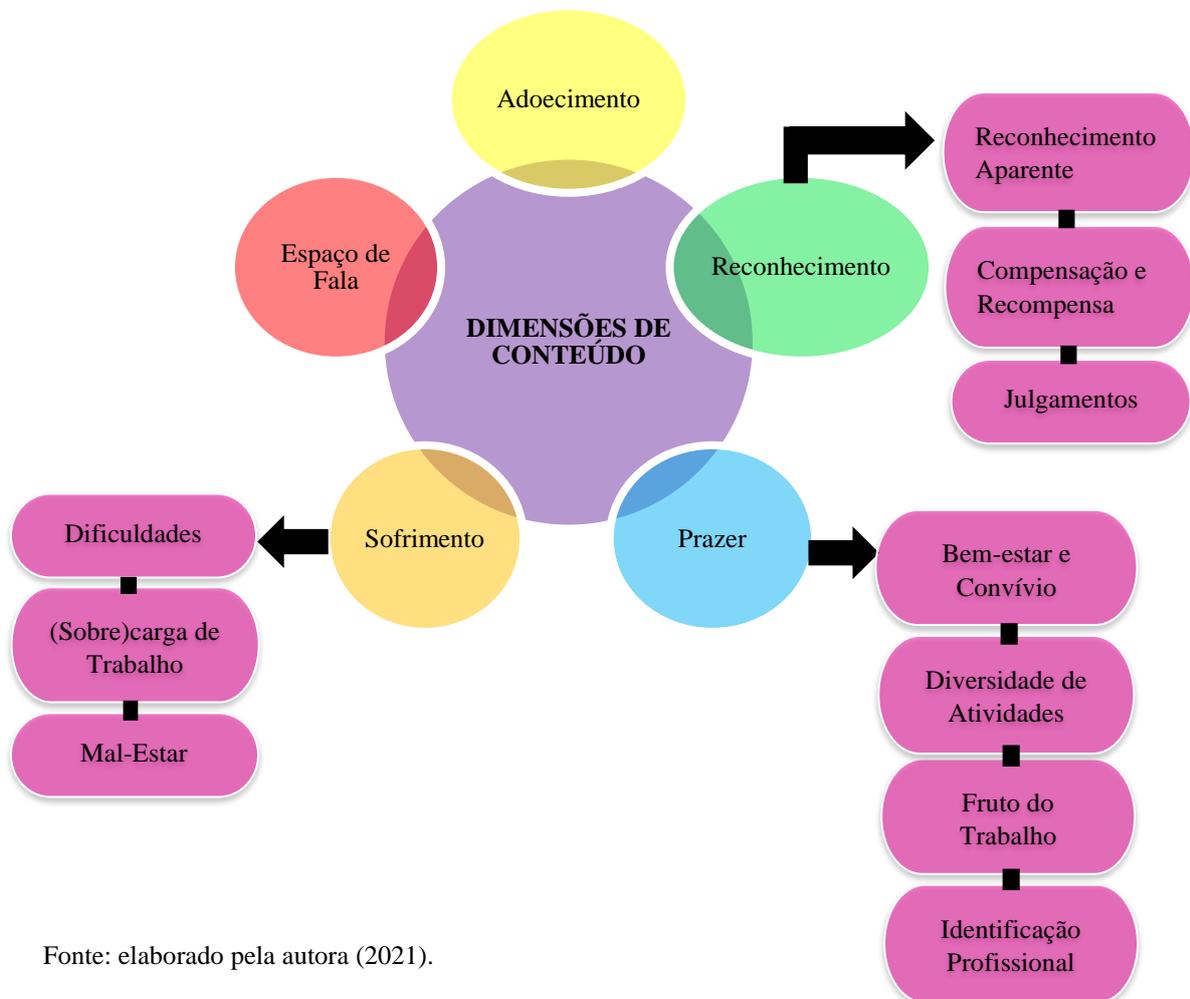
A precarização das relações de trabalho acarreta ao trabalhador situações de confronto de relações interpessoais com chefias, colaboradores e clientes. Tais situações podem

suscitar o adoecimento do indivíduo, como a síndrome de Burnout, depressão, estresse, entre outros fatores psicossociais que, em circunstâncias extremas, podem levar o indivíduo ao suicídio (MORAES; FERRAZ; AREOSA, 2018).

5.2.5 Dimensões de Conteúdo do Trabalho Docente na EaD

Quanto as dimensões de conteúdo, a categorização das entrevistas conduziu para a descoberta de cinco categorias da PDT vinculadas ao trabalhar dos docentes na EaD, sendo elas: i. sofrimento, ii. prazer; iii. reconhecimento; iv adoecimento e; v espaço de fala. Conforme apresentado na figura 7.

Figura 7 - Dimensões de Conteúdo do trabalho na EaD



Fonte: elaborado pela autora (2021).

5.2.5.1 Sofrimento

O sofrimento surge como efeito do viver em ambiente de trabalho precarizado e, dessa forma, impulsionam as patologias sociais (MENDES; DUARTE, 2013). Esta seção apresenta as categorias que emergiram relacionadas ao sofrimento do trabalhador docente no contexto da EaD.

5.2.5.1.1 Dificuldades

Uma das principais dificuldades encontradas pelos entrevistados é a cobrança para o desenvolvimento de questões. Nesse sentido, o docente S8 afirma que recorre a novas estratégias para atender essa demanda. O sujeito argui que, muitas vezes, as questões chegam a ficar repetitivas, fazendo com que ele se sinta desestimulado.

A dificuldade que nós temos é a de criar novas questões, não sei se poderia ser uma coisa desagradável, mas é o que mais me cansa em termos de pensar, porque organizar aula demanda um cuidado, mas o que mais demanda atenção e cuidado, o que mais requer atenção, é a formação das questões né, para as avaliações. O material didático da EaD é bem mais simples, é bem mais simples e quando nós começamos a fazer as questões elas vão ficando repetitivas, então nós temos que lançar mão de outra estratégia de avaliação, tipo outras formas de fazer essas questões, tipo fica muito repetido entendeu, então você tem que pensar alguma pergunta desafiadora, norteadora ou uma forma de perguntar a mesma coisa, por exemplo, essa é a, o que eu não gosto, vamos dizer assim, não é o que me perturba é o que não gosto, nem que me incomoda, como foi a pergunta especificamente [...] como eu já falei as coisas que mais me incomoda são as questões, eu fico tirando leite de pedra (S8).

Em outro momento, o mesmo docente fala sobre a dependência de ferramentas tecnológicas, diferente do ensino presencial, em que o docente só precisa do pincel, pois o profissional está livre para improvisar.

[...] enquanto professor você fica completamente dependente daquela ferramenta, porque um professor conteudista, vamos dizer assim, tradicional ele pode pegar um pincel e faz uma improvisação, pega um pincel e fazer um ciclo de divisão celular, a classificação das plantas e qualquer coisa você pode se virar e quando você vai exclusivamente para um computador com internet e se ela falhar você não tem como se virar nos 30, então foi esse sentimento que eu tive assim, e agora o que vou fazer? Porque eu não consigo nada além desse computador e dessa internet vamos dizer assim, aí fomos atrás de um pincel e o quadro era de giz, aí você: 'poxa e agora foi isso' (S8).

O docente S4 fala sobre uma decepção decorrente da realidade do trabalho na EaD. Para ele a ideia motivadora da modalidade a distância tem um papel central para se sentir bem em seu trabalho, no entanto, a prática foi decepcionante, pois existem grandes falhas na execução. A oportunidade oferecida na modalidade a distância não se iguala a oportunidade oferecida no presencial. Para ele, a qualidade, do ensino e da estrutura, é inferior.

Eu vejo às vezes como um projeto de, na ideia ela é muito maravilhosa e é por isso que eu ainda vou pela ideia pelo princípio, que é levar a educação superior para o interior onde não tem nada para te dar, mas quando você chega e percebe que é dada de qualquer jeito, fazem questão de dar de qualquer jeito, assim olha o presencial que também não estão lá essas coisas e ver lá, e ver que tem menos coisas ainda, que eles não têm acesso à bibliografia que na presencial tem na capital, aquela velha disparidade da metrópole do interior que eles precisam, aí eu vejo isso daí muito desagradável. Você ver os alunos falando em campo o ano inteiro, e outra precisa de assistência estudantil, não tem essa assistência estudantil, alunos que não vão assistir aula no Polo porque não tem grana lá (S4).

Quando há a necessidade, pela natureza do trabalho, do trabalhador ignora seus princípios e valores éticos, acarretando para o indivíduo um sentimento de culpa e uma descompensação psíquica. Os trabalhadores sofrem ao presenciar atos de injustiça, corrupção, entre outras situações degradantes (DUARTE; MENDES, 2017).

Outra dificuldade, decorrente da realidade do trabalho docente na EaD, é o alinhamento entre os docentes. Como o trabalho docente na UAB é uma docência compartilhada com outros profissionais, há a necessidade de equiparar e sincronizar os assuntos abordados nas aulas, pois a avaliação é única. Requerendo uma atenção especial dos docentes e um nivelamento dos assuntos entre os professores e membros da equipe multidisciplinar.

[...] nós apresentamos o conteúdo para que as pessoas vejam se é aquilo mesmo que está adequado, é um processo de construção participativa isso é muito bom, mas se tiver consistência, porque se eu dou, eu posso até dar uma aula diferente para você aqui, olhe esse conteudista aí não sabe de nada não, eu vou fazer o meu slide eu vou fazer a minha, todavia você vai fazer avaliação igual a dos outros, aí quando chega na dos outros vai dar errado, porque terão coisas que não foram vistas e tem que ter uma sincronia, sempre tem que ter uma sincronia do mesmo jeito que o professor que não domina uma temática ele diz “não, eu vou pegar os slides lá do pessoal, dará tudo certo”, o aluno vai sair prejudicado também porque a prova vai estar nivelada por cima né, porque imaginava que todos os professores estavam alinhados, isso é ruim e é bom em simultâneo. É ruim quando tem um descompasso e é bom porque o próprio processo estudante, professor, tutor e coordenação fica todo mundo ali ou produz compartilhado não dar para só jogar lá e mandar o pessoal repetir não. (S5).

Para o entrevistado S7, a maior dificuldade oriunda da EaD é a disponibilidade de

recursos, pois possui uma estrutura limitada. Para ele, seria ideal a atualização das tecnologias disponíveis e novas formas de disponibilizar materiais.

Minha maior dificuldade é conhecer novos recursos e ter disponibilidade para usar esses novos recursos, então eu vou dizer assim para ti que a maior dificuldade que eu tenho é com a utilização de novos recursos, usar, para gente ter acesso a novos materiais que estão disponibilizando, mas é isso mesmo (S7).

5.2.5.1.2 (Sobre)carga de Trabalho

A maior parte dos aspectos negativos do trabalho na EaD é ocasionado devido à sobrecarga de trabalho. Para Mill e Fidalgo (2009) existe uma linha fronteira que geralmente é rescindida pelo desejo de não acumular trabalho e pelo compromisso com suas tarefas. Comumente o docente utiliza do seu tempo de descanso para cumprir o restante de suas atividades.

O trabalhador perdeu o sentido existencial do trabalho, transformando-se em engrenagens em um plano de produção, conseqüentemente, o indivíduo também perde a habilidade de pensar, dominados pela sobrecarga psíquica, pela rapidez das informações, pela prática da resiliência a qualquer custo e, também, pela interferência na comunicação (PEYON, 2019).

O docente S6 ao narrar sobre seu dia-a-dia de trabalho, afirma que não tem hora e nem lugar para dar conta das demandas laborais, de modo que vida pessoal e vida profissional se confundem, se confrontam e se completam. Uma impacta a outra, positivamente e, neste caso, negativamente. O docente “perde a mão quando se trata de dosar o trabalho no contexto a distância, o que sobrecarrega negativamente sua carga psíquica.

Eu falo por mim que às vezes não sei dar o limite necessário da vida pessoal e da vida profissional. E aí acaba dando um choque entre elas. Nós estamos na praia respondendo no WhatsApp, no trabalho, no restaurante. Está vendo algum e-mail. Então de certa forma há confronto entre essas duas metades da laranja. E que acaba, às vezes, uma atrapalhando a outra [...] acho que não sei nem se é culpa do trabalho ou se a culpa é minha mesmo. De não saber trazer esse limite. Mas tem dia, e vai depender, tem dia que você não vai olhar celular porque eu não quero, ou eu olho, vejo que tem mensagem e deixo e respondo quando der. Então tem momento que eu faço isso. Mas eu acho que é nós precisamos dar o limite para nós mesmo. Acho que precisaria disso (S6).

Depende muito do dia, de onde eu estou. Porque como eu sou do curso presencial, quando eu trabalho em Crateús, então quando eu estou lá nós acordamos e vai direto

e vai de sete da manhã sete e meia às dez da noite. Então quando nós estamos lá, nós ficamos praticamente o dia todo na universidade, em reunião, em curso (S6).

Em um segundo momento, o docente S6 relata sobre suas atividades que ocorrem paralelamente ao ensino a distância. A rotina de trabalho abrange também as demandas de trabalho da modalidade presencial. Como já foi mencionado, o docente, na modalidade EaD, não possui uma remuneração equivalente ao seu trabalho, surgindo a necessidade de ter outras fontes de remuneração para complementar a sua renda. Por isso, o trabalho docente virtual se torna ainda mais precarizado e, em consequência disso, o indivíduo sofre com essa precarização. Os sujeitos S1 e S7 também confirmam essa situação.

Um dos gargalos é porque, em paralelo, nós temos outras atividades, como, por exemplo, trabalho presencial, né, que agora não está presencial, ou até questões pessoais. E aí, às vezes, mediante esse cenário, se torna um pouco sobrecarregado. Mediante isso, esses fatores (S1).

Eu estava com orientações de TCC, enquanto eu estava com essas orientações de TCC chegou algumas semanas sessenta horas que dependia muito, foi muito pesado realmente é uma quantidade grande de orientações, mas a maioria já fez defesa, agora estou com poucas defesas para fazer então reduziu bastante. Somando Instituição Alfa (presencial) e a UAB eu acho que eu devo estar perto de vinte e cinco a trinta horas de EaD mesmo por semana (S7).

Assim, o professor se cobra para dar conta de todas essas funções, o que prejudica a manutenção do seu bem-estar e também pode acarretar seu esgotamento emocional. O esgotamento emocional decorre da pressão que o professor impõe sobre si para conseguir acompanhar os alunos nas atividades e fóruns (FREITAS, 2007).

Ao mesmo tempo, do ponto de vista do trabalho se tem uma coisa que nós podemos considerar ser assim ruim é a continuidade, você fica presente interruptamente por isso que quando eu fui calcular as horas aqui nós temos uma dificuldade porque essas horas elas se, é como se fosse 24 horas, é porque você tem as notificações, há 10 anos nem tinha tantos os “smartphones”, mas hoje embora você possa eliminar as notificações, mas você também fica preocupado em dar conta de dúvidas, depender de disciplinas, por exemplo, a disciplina de monografia que você precisa estar elaborando processos, você quer sempre estar dando conta daquele momento que o estudante se disponibilizou a escrever, aí se você perder esse *time* que já é pactuado com ele (S5).

Para o sujeito S5, o avanço das tecnologias dificultou ainda mais o processo de desconexão entre sua vida profissional e pessoal. A realização de atividades em paralelo ao trabalho na EaD ocasiona aos docentes desgastes psíquico e físico e, conseqüentemente, a

sobrecarga de trabalho

5.2.5.1.3 Mal-Estar

Diante disso, a sobrecarga de trabalho, o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho e a baixa remuneração favorecem o mal-estar e até o adoecimento docente (SOUZA, 2017). O trabalho a distância também expõe a problemas decorrentes da organização do trabalho como, por exemplo, a remuneração (MILL et al., 2008).

Para o sujeito S4, a flexibilização e a fragilidade decorrente do trabalho a distância causam um intenso mal-estar. A falta de direito trabalhista causa um sentimento de instabilidade e insegurança diante da sua profissão. Já para o sujeito S8, outro fator que traz mal-estar ao docente é não ter nenhum contato visual com os alunos, nenhum *feedback* instantâneo deles. Além disso, o docente relatou problemas no funcionamento das tecnologias, o que causou um momento de desapontamento ao trabalhador.

Pronto como eu me senti, me senti justamente aí aonde aparece a fragilidade do trabalho, me senti injustiçado, oprimido, explorado é, é isso, as sensações são essas, a sensibilidade do trabalhador aparece nesse momento, é aqui que aparece a questão do direito trabalhista e aí que carteira verde e amarela vale critério da sociedade, essa discussão de carteira verde e amarela vá para o inferno com isso porque direito trabalhista é direito e quem pede ele é o trabalhador e não o patrão, patrão não vai pedir direito trabalhista, administrador normalmente a chefia, mas enfim o direito trabalhista é direito do trabalhador, então, claro que não vai ter ninguém quem comanda não vai estar feliz [...] (S4)

Então eu me sinto muito à vontade, agora eu não gosto, não tenho gostado muito, eu falo pelo meu ensino remoto porque os meninos não ligam as câmeras então é ruim, então eu passo o tempo todo falando para uma parede assim, para umas fotos então isso é ruim eu não gosto, na verdade, eu acho que eu relaxo por conta da interação e houve um erro, um problema não sei o que foi que aconteceu eu ministrei a aula com tudo normal aqui para mim, mas os meninos não tinham acesso eles estavam me vendo, mas eles não tinham o áudio e eles começaram a me ligar, aí ligava, ligava e eu disse assim eu não vou atender o telefone na hora da minha aula e eu via a foto da pessoa que a ligação era pelo WhatsApp eu não sabia quem era porque não tem o nome, até que alguém da turma ligou que eu conhecia pessoalmente aí então eu atendi, disse não está falando a uma hora sem, eu perdi a graça total, eu disse não, não tenho mais pilha para continuar essa aula eu vou desligar e nós revemos próxima semana, passei uma atividade e pronto, eu perdi a graça (S8).

O mal-estar docente habita em um espaço de intensificação do trabalho com permanente cobrança por urgência e expectativa de “sempre mais”. Além disso, a disseminação da excelência, na prática do trabalho torna a realização ainda mais distante (ROS; WLOSKO,

2019).

O sujeito S7 relata uma experiência de frustração, decorrente do sentimento de impotência, por não se sentir capaz de realizar seu trabalho. Além do sentimento de fracasso, o docente também pode perder a autoconfiança, e assim, ser acometido pelo sofrimento patogênico. O sofrimento também pode ser provocado pelo esgotamento emocional, desgaste e estresse do trabalhado (FREITAS, 2013).

Sentimento assim o que, que eu errei, o que foi que aconteceu será que as minhas palavras foram inadequadas, será que eu usei palavras inadequadas, eu procuro um jeito fácil, acessível, mas talvez eu não tenha chegado no coração das pessoas do jeito que deveria ter chegado, então é um pouco frustrante (S7).

5.2.5.2 Prazer

Este tema apresenta as principais fontes geradoras de prazer identificadas nos relatos dos entrevistados após a categorização dos dados coletados. Para melhor compreensão do tema, esta seção foi dividida em quatro subtemas: *Bem estar e Convívio; Diversidade de Atividades; Fruto do trabalho; e Identificação Profissional*.

5.2.5.2.1 Bem estar e Convívio

Os entrevistados narram sobre os sentimentos que surgem ao desempenhar o seu trabalhar. Ocorre uma transformação do docente nesse ambiente. Eles se sentem bem ao interagir com os alunos e desenvolver dinâmicas de ensino-aprendizagem recíprocas (S7). Para S9 podem ocorrer, também, mudanças biológicas que melhoram o humor. As mudanças biológicas e comportamentais podem estar relacionadas ao ambiente laboral, podendo beneficiar ou prejudicar o indivíduo (NARCISO; PINTO, 2013).

porque na hora da aula eu sinto assim umas... acho que os hormônios do bem estar eles são liberados, porque realmente naquele momento eu me entrego mesmo a aula, esqueço tudo e, realmente, é um momento bom, eu estou sentindo falta do presencial também, mas lá pela instituição Alfa, porque nós não somos na verdade 100% online, na Instituição Alfa também (S9).

eu adoro entrar em contato com as pessoas porque bem ou mal a gente está sempre aprendendo também, achar que a gente não aprende nada é uma bobagem muito grande porque todo dia a gente aprende uma coisa nova com os alunos, um novo jeito de enxergar as coisas isso é muito interessante, então eu adoro esse permanente aprendizado, essa coisa toda (S7).

Outra fonte geradora de prazer entre os docentes advém das relações sociais de trabalho. Os vínculos desenvolvidos por esses profissionais não se restringem aos “muros da universidade” e a jornada definida pela organização de trabalho. O docente S4 narra momentos em que desfruta do viver junto com seus colegas e partilha com eles as alegrias do cotidiano.

Martins e Mendes (2012) que o viver junto é essencial ao trabalhar tanto quanto o produzir, uma vez que a ausência dessas vivências reduz o sentido de coletivo de trabalho a um aglomerado de pessoas com objetivos em comum (MENDES; DUARTE, 2013). S5, por sua vez, aborda que se utiliza das disciplinas de monografia e prática para ter contato mais próximo com o aluno, mesmo no contexto da EaD.

a gente combina de comer juntos a noite, sempre há um momento de contato, de ouvir as pesquisas deles, fala sobre a vida, sobre a política, sobre religião coisas que não se debate e a gente debate com quem sabe debater claro, mas é muito bom, é o encontro dos trabalhadores, eu me sinto muito alegre, quando encontro uma professora da Biologia que é muito massa e a gente vendo atenuas, da geografia conceitos de paisagem que é diferente do conceito da biologia de paisagem, a biologia tem um conceito de vida (S4).

Ultimamente eu faço sempre essa diferenciação dos momentos, a EaD sempre foi muito prazerosa, mesmo nessa questão inicial sempre foi muito prazeroso de você poder ter mais elementos da relação, eu também oriento de forma presencial usando aqui a disciplina de orientação ou de práticas que as vezes, em algumas dos cursos você tem disciplina que não é elaboração de uma monografia [...] (S5).

5.2.5.2.2 Diversidade de Atividades

A busca constante pela realização profissional constitui um promotor de satisfação (ZILIOTTO; OLIVEIRA, 2013). O sujeito S5 defende a inexistência de uma satisfação plena, entretanto, o entrevistado enxerga essa situação como algo positivo que motiva o docente a inserir-se em um processo contínuo de melhoria pessoal. O entrevistado argui que mesmo com sua longa experiência profissional, ele sempre encontra novos horizontes a serem explorados.

Na docência eu já passei por esse momento de afirmação, de procurar uma afirmação, já me senti afirmado e tal, mas eu confesso que isso nunca é 100% e eu também fui ao longo desses 19 anos, 15 anos, 17 anos eu fui aprendendo que é até bom que você nunca se sinta com essa satisfação plena né, de ah eu já, todo mundo o que eu disser, que tem gente que diz assim ah preciso preparar a aula não [...] (S5).

A diversidade de práticas e metodologias possibilitadas pelas ferramentas

tecnológicas disponibilizadas na EaD, estimulam a criatividade dos docentes e um modo de transmissão do aprendizado. O entrevistado S5 considera que esse universo de possibilidades torna o trabalhar na EaD prazeroso. O prazer decorre da liberdade vivenciada pelo trabalhador para expressar sua individualidade e criatividade, corroborando o bem-estar, a motivação e a satisfação (FERREIRA; MENDES, 2001; FREITAS, 2013).

mas ainda é muito daquilo que se fala, lá no EaD eu acho prazeroso porque você é estimulado a ter novas formas de expressar o aprendizado seja com vídeo, com os wikis, os próprios fóruns que você ver argumento eu acho isso muito prazeroso mesmo [...] (S5).

5.2.5.2.3 *Fruto do Trabalho*

O trabalho na EaD não se resume ao ensino-aprendizagem. A prática docente rende frutos que não podem ser mensurados em instrumentos de avaliação, por exemplo. O prazer no trabalho docente deriva das realizações alcançadas pelos alunos e do impacto social percebido pelos docentes. A fala de S6 confirma o argumento supracitado.

Aí é muito prazeroso pra mim. Eu gosto muito de trabalhar com educação a distância. Eu acho que vai além da minha atuação enquanto professor. Eu vejo a EAD como uma possibilidade de desenvolvimento social, de desenvolvimento econômico, de crescimento pra aquela, pra aquelas pessoas que antes não tinham possibilidade de ter uma educação superior no local onde elas moram. Muitas vezes é gratificante por ser uma das primeiras pessoas a estarem na universidade e a se formarem. Então eu acho que tenho a EaD não como um trabalho ou como algo, é um trabalho, mas no sentido de que não é algo que eu faça de forma obrigatória, é algo que eu faço com gosto de tá fazendo por ter em mente que a EaD ela tem um propósito muito maior que não apenas a minha atuação enquanto professor (S6).

O trabalhador é preenchido pela vontade de realizar-se e identificar-se. As vivências de prazer satisfazem esse ímpeto do sujeito, de modo que emerge em seu interior a vontade de contribuir socialmente. Para tanto faz se necessário o gozo da liberdade diante das imposições da organização do trabalho, negociando seus anseios e expectativas em prol do reconhecimento de sua contribuição laboral (MENDES; VIEIRA, 2014; MÁXIMO; ARAÚJO; SOUZA, 2014; SARTORI; SOUZA, 2018).

O entrevistado S7 se sente realizado e recompensado quando seus alunos conseguem superar as dificuldades vivenciadas no curso e conquistam o título almejado. S2, destaca ainda, a dimensão da gratificação. Ryan (1982) elenca a gratificação como elemento da

satisfação intrínseca do trabalhador. Desse modo, o discurso de S2 corrobora a noção de recompensa que não contempla apenas a esfera financeira, mas abrange também uma compensação simbólica.

[...] um trabalho que se fez agora recentemente, foi de pegar todo mundo que tinha parado no meio dos cursos faltando somente a defesa dos TCC's [...] nenhum deles ficou para trás, todos que eu comecei, todos eles terminaram, fizeram a defesa bacana e isso são coisas enriquecedoras porque a gente sabe o quanto é difícil conseguir que as pessoas concluam aquele TCC, isso eu acho que foi uma vitória maravilhosa que eu adorei fazer, participar desse processo, basicamente são essas coisas, essas coisas que agradam muito a gente quando a gente consegue atingir aquilo que é o objetivo [...] Eu me sinto muito bem, eu me sinto recompensado, vamos dizer assim eu acho que até o ego da gente incha um pouco a gente fica, fica um negócio assim bacana, eu gosto de perceber que eu estou ajudando isso é muito bacana, acho que por isso que eu sou professor, que eu consigo ajudar alguém a alcançar alguma coisa na sua vida (S7).

Olhe uma experiência muito agradável que eu tive foi de um trabalho que eu passei para os meus alunos. [...] Nunca esqueci desse trabalho, porque eu estava dando aula de Bioquímica e eu passei pra eles, pra eles fazerem um trabalho na feira, na feira do município, eles tinham que fazer um vídeo na feira mostrando a importância da questão proteína, dos alimentos era proteína, lipídeo, carboidrato e eles tinham que ir para a feira para fazer isso, era na feira do município, o município tinha feira semanal, sempre tem, ai eles tinha que fazer isso na feira, eles iam dar aula na feira e pra mim foi muito gratificante porque, primeiro pelo desenvolvimento deles, foi o máximo assim na feira fazendo os vídeos com os feirantes, interessante, pra mim o mais gratificante foi a declaração que eles deram, porque assim eles fizeram isso, colocaram num ambiente mudo né, os vídeos tem ambiente mudo e quando foi no segundo encontro presencial eles foram falar da relevância daquele trabalho, e o que eu gostei muito foi a relevância que eles colocaram do contato humano (S2).

No mesmo sentido, o discurso de S1 e S4 revelam um prazer decorrente do que se pode denominar “paciência histórica existencial”. Em outros termos, os frutos do trabalho docente somente são percebidos no decorrer do tempo e não de imediato. Acompanhar o caminho percorrido pelos alunos no transcorrer do curso, despertam no docente elementos de satisfação e realização (ZILIOTTO; OLIVEIRA, 2013).

Eu acho que muitas vezes o aluno, ele se inspira, no professor, né? Então, eu vejo a forma mais ampla de educação mesmo, educação e de que alguma forma eu estou contribuindo na vida daqueles alunos e que eles se encontram em lugares distintos. Então, isso pra mim é uma satisfação muito grande. Enquanto pessoa e enquanto profissional (S1).

Eu acredito que a aula de campo, as aulas de campo a gente fez aulas de campo em Fortaleza, a gente trouxe eles pra cá, foi pra essa aula de campo em Limoeiro essas foram experiências muito agradáveis sabe, e troca muita troca e a gente ver o entusiasmo e eles se descobriram assim, porque num outro momento, por participar de toda esteira, não fica um trabalho alienado, participo de toda esteira, quando eles entram e quando eles saem eu estou lá na esteira de fundamentos de geografia, mas

também sou professor de TCC, da primeira disciplina a última e ai as do meio também estou lá, toda vez eu percebo ali quando eles se descobrem sabe [...] (S4)

5.2.5.2.4 Identificação Profissional

A identificação com a prática docente se constitui em um elemento recorrente na fala dos entrevistados quando abordados sobre suas vivências de prazer. Além da identificação com a sua atividade, o docente S3 também afirma acreditar na função social que o seu trabalho detém. O prazer derivado dessa inscrição de identidade é fundamental para manutenção da saúde, uma vez que faz a mediação entre a realização profissional e a construção da identidade (VASCONSELOS, 2013; FONSECA; SÁ, 2019).

Porque eu me adequei muito bem, como eu já lhe disse antes foi uma coisa que eu me identifiquei bastante. Que eu gosto, então foi mais fácil. Quando você gosta e acredita no trabalho, fica mais fácil de você trabalhar naquilo, porque quando você acredita naquele trabalho, você se torna mais, mais tranquilo no trabalho [...] uma experiência muito boa, a gente tinha umas aulas... uns encontros presenciais, mas a maior parte do curso era toda na plataforma. E foi muito bacana (S3).

Os docentes S4 e S1 corroboram com o discurso de S3 no que concerne a identificação com a atividade. Uma singularidade desses entrevistados, entretanto, decorre do fato do perfil pessoal deles possuírem conexão com as características do trabalho na EaD. Essa modalidade de ensino permite ao docente usufruir da sua criatividade, permitindo ao docente desfrutar de momentos de alegria e satisfação. O modo como os docentes se percebem enquanto profissionais impacta nas suas motivações para o trabalho (BORSOI, 2012).

Que eu estou na profissão, que eu sou e não estou [...] eu não estou professor, eu sou professor é isso que me faz ver como eu vejo essa cidade. Tá parecendo agora um grupo de terapia [...] eu ensino eu sou um profissional da educação hoje, mas eu poderia ser um geógrafo, eu podia ter ficado trabalhando numa empresa, eu trabalhava numa empresa de aerolevante lá era de Curitiba, mas é uma relação, quando eu me vi fazendo mapas e tendo que fazer a mesma coisa todos os dias, ai eu disse não, estou no canto errado. Porque a profissão de professor ela possibilita que eu crie todos os dias, e eu sou meio imperativo e falo pra caramba, acho que é uma das características minhas que não dava certo, tinha que estar em sala de aula, tá vendo aqui ó (S4).

Eu recordo que uma vez eu ensinei uma disciplina de gestão ambiental e sustentabilidade, que é um conteúdo que também eu me identifico. E nessa ocasião eu passei um fórum para os alunos e eu demandei deles situações práticas e pedir que eles se comportassem como gestores naquele momento, naquele fórum e respondessem os questionamentos a partir de sugestões que eles dariam pra cidade deles, pro município deles e isso foi algo, os resultados desse fórum foi algo que me

trouxe muita alegria, muita satisfação no meu trabalho, por quê? Porque eu percebi, ficou nítido que os alunos estavam entendendo a proposta e eu sempre trouxe essa fala pra eles [...] (S1).

O prazer na prática docente vincula-se a identidade do sujeito enquanto professor. A função social desta categoria se une a dimensão afetiva decorrente das relações socioprofissionais e das possibilidades que o trabalho docente e as tecnologias da EaD possibilitam aos sujeitos (AMARAL; MENDES, 2017; PACHECO; SILVA, 2018; SILVA, 2019).

5.2.5.3 Espaço de Fala

O processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento das vivências laborais no espaço de fala fortalecem o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento ao poder constituinte da organização de trabalho e, dessa forma, preservar a saúde mental no ambiente de laboração (MARTINS; MENDES, 2012).

Os entrevistados relatam momentos em que eles encontram espaços para interagir, dialogar e debater com os demais atores da EaD acerca do funcionamento das disciplinas que compartilham, dos problemas vividos e do modo como cada docente conduz sua prática. O trecho da fala de S8 destaca o respeito as preferencias das disciplinas e a liberdade que possuem para expor seus pensamentos.

Sim, a gente até faz as coisas de forma muito, tipo as preferencias, tipo respeito as preferencias das disciplinas, [...] então a gente é muito negocia muito fácil não tem muitos conflitos e todo mundo fala (S8).

O discurso dos entrevistados S3 e S5 corroboram a presença de um espaço de fala e destaca a abertura que os docentes possuem para aconselhar e debater acerca das dificuldades vivenciadas. A fala de S3 evidencia a necessidade que os tutores têm de recorrer aos docentes para esclarecer suas dúvidas no desenvolver das disciplinas, enquanto S5 aborda que a liberdade de expressão vivenciadas nas reuniões e debates aumenta à medida que o número de pessoas envolvidas é reduzido. Ademais, é notório na fala de S5 o papel do coordenador como mediador de opiniões.

tranquilo, inclusive as pessoas pedem opinião, sugestão. Fulana como é que a gente deve fazer isso, como é que a gente deve agir com esse tipo de aluno. Especialmente

agora na coordenação e tutoria, porque quando você acaba que tem um grupo que depende de algumas ações pra que você finalize, quebras aconteçam, isso se torna ainda mais, né? Eles recorrem mais a você, dessa forma, né? Eles ficam mais tempo pedindo, como é Fulana que a gente deve fazer isso aqui? Como proceder? Porque eu coordeno não é só o curso, coordeno os tutores, entendeu? (S3).

Quando você vê uma turma que está diferente, tem dez turmas num curso e tem uma turma ali em uma disciplina que ficou abaixo da média, se você for ver o processo teve alguma coisa no processo ou não foi igual aos outros ou o acompanhamento não foi feito, a plataforma EaD da Instituição Alfa permite muito isso de você sentir quando está tudo equalizado ou não, mas tem que falar. As reuniões, as nossas reuniões são tensas mesmo, mas não são tão tensas assim..., é porque você precisa chamar atenção do outro não tem como, mas tem o papel do coordenador de disciplina que ajuda muito isso também, pra você não falar pra todo mundo, falar pelo menos ali pra um grupo restrito, quando é disciplina também de cinco professores, você tem mais abertura, você dizer “ei cara tu pisou na bola ajeita isso ai”, você sugere também faz alguma coisa, mas lá atrás lá no fundo, no fundo você tem que ter um certo cuidado para o seu colega não achar que você está querendo ser melhor do que ele (S5).

A dinâmica da cooperação, fruto desse espaço de fala, é também uma espécie de necessidade e percebida como facilitador da execução das tarefas. Giannini et al. (2019), defendem que os mecanismos de cooperação dependem da criação de espaços para deliberação (espaço de fala). Essa dinâmica permite aos sujeitos se apreenderem do sentido do seu labor.

Esse espaço de fala, percebido no discurso dos entrevistados, favorece a dinâmica da cooperação entre os docentes. O discurso de S9 revela situações em que os docentes dialogam e combinam formas de condução da disciplina e dividem as tarefas de cada um.

A gente não tem assim porque, não sei se é porque eu comecei, tem as reuniões do grupo, por exemplo, vou ministrar analítica II, ai a gente se reúne e tem essa troca de ideias no sentido de, por exemplo, a prática, qual é a prática que a gente pode fazer que não leve risco, as viagens né agora, agora já tem ai a gente está caminhando melhor nesse sentido e realmente assim é por grupo, por exemplo quem vai ministrar Química Geral II, se reúne, Analítica II se reúne, aí realmente é bom a gente consegue troca, faz a distribuição das questões que vai fazer, combina tem que ter mais teoria, vai ter meio a meio teoria e prática já que a química tem essa especificidade, e anda bem é tranquilo (S9).

Para Dejours (2012), é importante que haja confiança entre as pessoas para que o processo de cooperação funcione e o espaço de fala ocorra. As dificuldades do cotidiano de trabalho devem ser “discutidas, admitidas ou rejeitadas pelo coletivo de acordo com o teor de sua influência no processo de cooperação” (OLIVEIRA; FERREIRA, 2015, p.169).

Em consonância, S7 expõe que a partir do diálogo com o coordenador consegue resolver situações difíceis. S6, similarmente ao exposto por S7, afirma que se sente bem com essa abertura e acredita que esse processo colaborativo é algo que contribui positivamente para o andamento da disciplina.

Sim, eu tenho muita facilidade pra isso, eu me sinto bem, eu me sinto favorável, até no começo dessa última que era um grupo de orientações assim e tal, nesse último eu até falei abertamente um problema para o coordenador, ele aceitou e eu acho que isso favoreceu bastante o andar, a forma como foi conduzido e eu consegui cumprir os prazos foi tudo uma beleza, o negócio andou bacana (S7).

sim, eu tenho plena abertura pra fazer isso [expor ideias ou pensamentos], mesmo. De dar ideia de propor, de modificar, a gente tem. Uma conversa muito legal. Então, eu tenho essa, eu tenho essa disponibilidade com eles sim. [...] E nunca tinha visto nenhum empecilho de nenhum atrito que não permitisse eu opinar, desenvolver alguma ideia, ou algo do tipo (S6).

O trabalho na EaD exige muitas vezes que os docentes compartilhem disciplinas e atividades conforme relata S2 quando afirma que “a gente trabalha sempre são dois ou três professores dando a mesma disciplina, [...] sempre trabalha com parceria para ficar mais fácil”. Experiências similares são relatadas por S8 ao arguir que “a minha primeira turma no EaD, foi na Química, eu elaborei junto com o Professor Cicrano” e S3 que destaca trabalhar “Em parceria com outros professores”.

Mill (2016) aborda que a prática pedagógica na EaD se estabelece de forma segmentada e colaborativa que pode resultar em circunstâncias positivas ou negativas. A percepção de trabalho fragmentado e simplificado se qualifica como uma característica intrínseca do novo espírito do capitalismo (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009; VELOSO; MILL, 2018).

5.2.5.4 Reconhecimento

Esta seção tem como objetivo elucidar o reconhecimento advindo do trabalho docente no contexto de trabalho EaD. Dessa forma, foram divididos para melhor compreensão em: Reconhecimento Aparente; Compensação e Recompensa; e Julgamentos.

5.2.5.4.1 Reconhecimento Aparente

Alguns relatos dos entrevistados trazem um tipo de compensação simbólica que sinaliza, em contrapartida, uma precarização das relações de trabalho e, conseqüentemente, uma fragilização dos vínculos afetivos (DEJOURS, 2005) no contexto de trabalho da EaD. A exemplo do exposto, S8 afirma que se sente reconhecida apenas pelo fato de ser tratada com

educação e gentileza quando recebe algum tipo de cobrança.

como é que eu posso dizer, reconhecimento mesmo de você dizer assim a professora respeitosamente, muito respeitosamente e tal de colocar a gente como professores responsáveis, vamos dizer assim como grandes mestres e tal, é uma coisa que eu acho interessante inclusive dentro da EaD com outros [...] mas é tipo muito respeitoso, muito de reconhecimento (S8).

Dando continuidade, as falas de S6 e S7 confirmam a ideia da existência de uma fragilização dos vínculos afetivos. Essa fragilização cria insegurança contínua e instabilidade no trabalho, ocasionando perdas na qualidade de vida que podem favorecer estados de adoecimento (GUIMARAES JUNIOR; OLIVEIRA; MATOS, 2017).

Os entrevistados acreditam que a continuidade dos convites para ministrar novas disciplinas no programa tem relação com reconhecimento da qualidade de seu trabalho. Esses convites recebidos pelos docentes são percebidos como um presente ou uma recompensa por seu bom desempenho.

Me sinto reconhecido. Eu acho que, de certa forma, eu acho que eu desenvolvo um bom trabalho, e isso faz com que os convites para as disciplinas aconteçam. Foi a partir daí também, da minha atuação, que eu recebi um convite pra assumir a coordenação diária do PIBIT, então de certa forma, eu me sinto sim, valorizado dentro da EaD, como profissional (S6)

toda vez que há possibilidade deles me chamarem eles me chamam né pra trabalhar, isso acho que é reconhecimento, se não fosse por isso não me chamariam mais, as vezes que eu tive contato eu procuro não falhar como eu falhei contigo hoje por exemplo, eu sou um CDF para cumprir, eu sou extremamente rigoroso com prazos, com coisas do gênero, então acho que isso também favorece bastante essa relação (S7).

Outro aspecto ligado ao reconhecimento dos entrevistados despertou uma preocupação. A docente S3, ao ser questionada sobre o reconhecimento em seu trabalho, argui que “reconhecida é diferente de bem remunerada [...] professor é de todo jeito é mal remunerado”. Para Buriol et al. (2019) a ausência do reconhecimento financeiro, desencadeia sensações de desprazer e insatisfação ao indivíduo, que podem acomete-lo com vivências de sofrimento.

5.2.5.4.2 Compensação e Recompensa

O primeiro indício de reconhecimento, dos moldes da teoria dejouriana, pode ser

apreendido no discurso dos entrevistados S2 e S3 quando estes discorrem sobre o sentimento advindo dos discentes que se recordam dos momentos vividos com os professores e os convidam para as comemorações de conclusão de curso, em alguns casos, os discentes até prestam homenagens. Para Mendes (2004) a busca pelo reconhecimento depende de relações de trabalho mais gratificantes, promovendo o processo constitutivo da identidade do sujeito.

Muito, muito [reconhecido] na EaD. A presencial nem falo porque isso já é a minha vida, eu me sinto, eu gosto eu acho que os alunos, as boas respostas que eu tive dos meus alunos até hoje é assim, eu tive turma que eu dei uma disciplina no primeiro semestre e recebi convite pra colação de grau [...] (S2).

Eu pensei até que eles nem iriam lembrar mais de mim, mas eles mandaram uma mensagem, mandaram e-mail, mandaram convidar. Eu notei que eles ficaram muito gratos pela minha passagem lá. E outra vezes, né? Assim, você vê esses alunos já no mercado de trabalho, conquistando seus espaços. Então, é muito importante [...] então, eles me prestaram uma homenagem e me convidaram pra ir pra formatura deles, como tutora. Então, isso foi muito gratificante, porque como eu não estava mais no curso, outra tutora já tinha assumido a minha função, eu já não estava mais nem na educação, já estava era na administração (S3).

No caso de S1, em especial, o convite dos alunos para festa de formatura aciona as dimensões da valorização e da identificação profissional. Bendassolli (2012) acredita que essas dimensões derivam da relação homem-trabalho, cujo pilar desta relação encontra-se sustentado na dinâmica do reconhecimento.

E a educação à distância, ela também me permitir isso, assim como a educação presencial, por ter suas peculiaridades, mas que pra mim, como eu já vi, alunos que se graduaram e que disseram, professora, eu queria, eu quero tanto que a senhora esteja aqui na minha formatura, no caso, lá em Brejo Santo, tá entendendo? Então, isso aí é muito valioso pra mim. Eu gosto muito, me identifico e gosto bastante (S1).

A relação entre o bem-estar dos trabalhadores e o reconhecimento é o foco de diversos estudos em psicodinâmica do trabalho que investigam contextos laborais (TRAESEL; MERLO, 2009; BOUYER, 2010; MARTINS et al., 2017). Nesse sentido, as narrativas de S6 e S2 trazem a percepção do reconhecimento por meio das respostas positivas por parte da coordenação e por parte dos alunos acerca da atuação dos docentes. Essas respostas positivas reforçam a percepção de valorização dos sujeitos.

Da direção e coordenação da Instituição Alfa. Né? Pra gente que trabalha lá como professor, como tutor às vezes. Mas por parte da coordenação e por parte dos alunos, eu acho que eu tenho esse feedback positivo sim da minha atuação profissional e me sinto sim valorizado (S6).

Muito, muito a resposta é muito boa, assim muito bom mesmo como eu sempre trabalhei com a coordenação da Biologia, não tenho nada a falar (S2).

A fala de S2 faz referência ao sentimento de gratificação internalizado pelo entrevistado ao se deparar com o impacto social do seu trabalho. Para PDT o trabalho transcende o exercício da atividade laboral de subsistência, requerendo também uma remuneração social que depende da individualidade do sujeito e de suas relações socioprofissionais (LANCMAN, 2011; MATTOS; SCHLINDWEIN, 2015; SARTORI; SOUZA, 2018).

o município tinha feira semanal né, sempre tem, ai eles tinha que fazer isso na feira, eles iam dar aula na feira e pra mim foi muito gratificante porque, primeiro pelo desenvolvimento deles, foi o máximo assim na feira fazendo os vídeos com os feirantes, interessante, pra mim o mais gratificante foi a declaração que eles deram, porque assim eles fizeram isso, colocaram num ambiente mudo né, os vídeos tem ambiente mudo e quando foi no segundo encontro presencial eles foram falar da relevância daquele trabalho (S2).

Outra faceta do reconhecimento contida na narrativa totalizante dos entrevistados concerne a percepção de recompensa. Os trabalhadores almejam não apenas as recompensas materiais, mas também buscam ser reconhecidos socialmente pela organização de trabalho (QUINTILIANO; JOST, 2014). O docente S7 relata, com ênfase, no bem estar derivado desse sentimento de recompensa, conforme destacado nas falas a seguir.

Eu me sinto muito bem, eu me sinto recompensado, vamos dizer assim eu acho que até o ego da gente incha um pouco a gente fica, fica um negócio assim bacana, eu gosto de perceber que eu estou ajudando isso é muito bacana, acho que por isso que eu sou professor, que eu consigo ajudar alguém a alcançar alguma coisa na sua vida (S7).

Olha pelo menos pelas pessoas que coordenam as atividades, os feedbacks que eu recebo dos alunos, eu fico maravilhado, eu me sinto assim extremamente recompensado, adoro o que eu tenho recebido de retorno tem sido maravilhoso, muito bom, a única coisa que nunca é boa é o dinheiro, mas tudo bem faz parte da vida (S7).

5.2.5.4.3 *Julgamentos*

Quanto aos tipos de julgamento, a literatura aponta ao menos dois tipos essenciais a dinâmica do reconhecimento, são eles: julgamento de utilidade e julgamento de beleza (DEJOURS; DERANTY, 2010; BENDASSOLLI, 2012; DEJOURS, 2013). Dejours (2013)

afirma que o julgamento de utilidade pode advir dos superiores, mas também pelos clientes, no caso da EaD, é possível equiparar os alunos aos clientes. As falas dos entrevistados S4 e S1 retratam esse tipo de julgamento.

O reconhecimento ele vem mais pelos alunos, por exemplo a formatura que houve da última turma, tanto na Caucaia como em Jaguaribe a gente foi homenageado, em Itaipoca fui pra formatura lá, os alunos fizeram questão, os alunos tencionaram conseguiram dinheiro para transportarem os professores pra lá e estadia pra gente ficar lá (S4).

Então, assim, eu me preocupo e sempre quero que sejam boas repercussões. Que seja para o engrandecimento deles. Então, o relato daquela aluna pra mim, sabe? Foi algo que foi muito gratificante pra mim [...] (S1).

No que concerne ao julgamento provindo dos superiores, a docente S9 relata que a coordenadora reconhece o valor de cada docente e enaltece com elogios os profissionais subordinados a ela. Bendassolli (2012, p. 42) argumenta que o julgamento de utilidade “atende ao desejo de ser útil, o segundo gera um sentimento de pertencimento a um coletivo de trabalho”. Não obstante, essa dinâmica subjetiva reflete na identidade do sujeito no que se refere a realização do sujeito no meio social frente suas relações de poder (MOLINIER, 2006).

Me sinto [reconhecida], a coordenadora realmente ela reconhece assim o valor de cada professor, ela enaltece, durante as aulas presenciais ela passa para dar um elogio ali na aula, me sinto eu me sinto bem, realmente é uma coisa que eu estou porque eu gosto mesmo, eu vejo a transformação das pessoas, e eu tenho carinho por esses alunos (S9).

O discurso de S1 sintetiza as duas dimensões do julgamento de utilidade. A docente narra que se sente reconhecida tanto pelos discente, quanto pela coordenação do curso. A entrevistada destaca, ainda, a sinceridade dos alunos que na visão da docente transparece através do comportamento deles.

eu acredito que seja, sim, reconhecido, porque esse principal reconhecimento, ele vem por parte dos alunos. O aluno, ele tende a ser muito sincero, assim, no próprio comportamento dele, nas falas dele, deles para conosco [...] eu sinto algo de forma semelhante, sabe? De que há também esse reconhecimento por parte da coordenação do curso (S1).

5.2.5.5 Adoecimento

Para Freitas (2007) o adoecimento do docente virtual está conectado ao contexto de

trabalho em que se insere. Tem como origem o intenso trabalho com o computador e da comunicação escrita e individual com os discentes. Entre as causas que levam o trabalhador docente ao adoecimento são: a falta de recursos; burocratização do trabalho; cultura de avaliação e o pouco tempo para disponível para si (HOFFMAN, 2017).

Para o entrevistado S8, a pandemia trouxe um novo contexto de trabalho em que o indivíduo foi obrigado a se adaptar. A falta de preparação da estrutura da EaD agravou a situação dos docentes. O sujeito relata que a procura pelo programa aumentou, no entanto, não houve preparação alguma para receber esses novos alunos. Os docentes tiveram que dar conta de mais que o dobro do número de alunos que normalmente estavam matriculados em tempos comuns.

São termos novos também para mim, as aulas síncronas a gente hoje por um erro, assim de matrícula de organização do nosso calendário de aula, terminou que nós não nos preocupamos com o número de vagas, ai eu tenho 75 alunos numa turma, 75 alunos e o máximo de alunos que eu tinha eram 30 alunos. São 75, mas hoje é porque eu tenho aula de 8 as 10 né, então hoje eu tinha 30 alunos na sala, que é a média de alunos na sala, então a maioria assiste assíncrona, que é essa minha aula que estou falando apresentando os slides, está tudo gravado, e eu disponibilizo para eles verem, ai eu deixo por 15 dias que é o prazo para você assistir, porque senão chega a última aula e está todo mundo assistindo a primeira aula, a segunda (S8).

Para o docente S5, mesmo não sendo acometido pela a Covid-19, o profissional sentiu dificuldade em continuar ministrando aula no contexto pandêmico. Para ele, seria preferível um adoecimento físico quando comparado ao adoecimento mental. O indivíduo desabafa sobre os problemas vivenciados durante a docência a distância, comparando a experiência de esgotamento mental às situações que causam dores físicas. Para Freitas (2013) as multifaces que permeia o contexto de trabalho docentes desperta sentimentos de desencantos e a sensação de não dar conta de efetuar as tarefas diárias.

Muito ruim assim, eu não tive COVID né, mas quem teve disse que você fica lá com uma angústia respiratória enorme, e você deixar de fazer algo, Deus o livre você deixar de dar aula porque quebrou uma perna ou sofreu um acidente, ou então arrancou um dente e não consegue falar, ó eu não vou poder dar aula porque eu estou rouco. Quando é algo assim mais mecânico você é mais fácil compreender, mas você não conseguir dar aula porque a sua cabeça não dar conta é muito difícil, e quando você compartilha isso com as pessoas que estão esperando de você aquela atitude é mais difícil ainda, parece que você levou uma surra, você passa você nem consegue fazer nada, se você já não fazia, tanto é que depois nós fomos criando, porque tem as atividades de pesquisa também que são as primeiras que nós cancelamos, pessoal hoje não dar, mas ai você vai criando situações para dizer assim, ó se nós não voltarmos daqui a pouco você não vai fazer mais nada (S5).

Outra situação que trouxe extremo sofrimento ao docente durante a pandemia, foi o caso relatado pelo docente S7. O profissional adoeceu e foi acometido com dores intensas, o impedindo de conseguir se sentar para dar aula *online*. Mesmo assim, por não haver substituto, o docente continuou a ministrar aula de joelhos. Quando ministrar aula virtual tornou-se impossível, o docente, mesmo com intensa dor, organizava discussões via WhatsApp. Mesmo já curado, ao abordar o assunto, o docente demonstrou imenso incomodo ao relembrar sobre a situação.

Dava sim, continuava, tinha dias que eu ficava de joelhos na frente do computador, porque eu não conseguia, foi péssimo, porém eu dava aulas mais curtas vamos dizer eu não ficava demais porque era uma dor intensa, angustiante coisa de passar o dia inteiro sentindo dor, não é só em alguns momentos é o dia inteiro sabe, foi um período que não é nem bom lembrar porque, tomara que nunca mais aconteça, foi agora faz umas três semanas que aconteceu isso, foi recente, foi exatamente no período final quando o pessoal estava fazendo, terminando os trabalhos para fazer defesas, cara isso foi meio pesado, mas quem sofreu mais eu acho que forma as turmas da graduação da instituição ALFA. Realmente teve dia que eu não consegui dar aula para eles [...] Não a UAB não parei, a UAB eu não parei, quando eu não conseguia ficar aqui na frente eu chamava eles pelam WhatsApp, conversava no WhatsApp ai eu ficava caminhando de um lado para outro, deitado às vezes iam resolvendo, mas era um problema assim que não consegue ficar sentado, não consegue ficar em pé, não consegue ficar ajoelhado, não consegue ficar deitado, não consegue ficar numa rede, todo lugar é ruim, então tem é que viver, não adianta (S7).

O sujeito S1 aborda que, muitas vezes, emerge em seu trabalho de uma forma que passa horas corridas na mesma posição em frente ao computador. Além disso, o docente fala sobre a pressão sofrida para o cumprimento de prazos. Tais fatores acarretam ao docente o adoecimento físico e psíquico. Para Fidalgo e Fidalgo (2008), o fato de o professor possuir o computador em casa, facilita para que ultrapasse o tempo da sua jornada de trabalho.

Então, muitas vezes são horas sentada, muito tempo sentada e às vezes eu nem percebo que preciso me levantar, que eu preciso me movimentar porque eu estou ali completamente mergulhada no trabalho, então assim, quando passar dessa fase de elaboração de conteúdo, de qualquer modo, que é a fase, assim, mais intensa, que demanda mais. Por que eu tenho prazos para entregar, como eu lhe falei, e por vezes há empecilhos por motivos alheios, a educação a distância, mas independente disso, eu preciso entregar. Então assim, às vezes por conta disso, tentando alcançar esses prazos, eu acabo ficando mais tempo ali, na mesma posição. Sentada, horas na frente do computador. Então, eu percebo que há uma certa exaustão do ponto de vista da visão, em que eu sinto meus olhos arderem, às vezes sinto dores na coluna de dores lombares (S1).

Ao ser questionado sobre suas sensações ao final do dia de trabalho, o docente S6 afirma que dependendo de quais serão as atividades do dia, o cansaço é inevitável. O docente S8 relata sua vivência, que se agravou devido à pandemia. Se antes o trabalhador já era impactado fortemente pelo cansaço em seu trabalho, após a chegada da Covid-19, essa situação sofreu uma aceleração e, em decorrência disso, degradou, fisicamente e psiquicamente o trabalhador.

A morto (de cansaço)? Depende muito do que são as atividades que acontecem durante o dia, né? Então, geralmente, nós terminamos cansados. E tem físico e psiquicamente. Você termina o expediente, mas não termina, você fica pensando na situação. É verdade. Então, acaba tendo isso, mas também não me causa doença isso não. Não me causa algo que seja impossível de realizar a atividade. Mas cansado (S6).

Eu acho que esse último ano é que pode ter acontecido essa sobrecarga né, eu mesma não vou me diagnosticar, mas eu me sinto muito mais cansada hoje dando aula no ensino remoto às vezes desmotivada mesmo, porque no ensino EaD por mais que nós dermos as aulas, também tem o material online, mas nós temos nosso encontro presencial, nós esclarecemos as coisas, mas agora nem isso, mas ninguém nunca reclamou de adoecimento por conta do ensino a distância eu não sei os dados (S8).

Para o sujeito S2, ele nunca vivenciou ou presenciou adoecimento no contexto de trabalho a distância. Apesar disso, o surgimento da pandemia da Covid-19 trouxe complicações para a área, os professores que estavam adaptados ao ensino *blended learning* se sentiram incomodados por não ter nenhum contato com os alunos e nem colegas de trabalho.

Eu não tive, eu pessoalmente não eu não tenho esse problema, também nunca tive relatos de colegas que deram aula EaD que teve problema de saúde porque deu aula EaD não, nem eu tive, nem nenhum colega meu relatou algo referente não [...] muito ruim, nós adoecemos, eu sinceramente, é bom dar aula remota? Não, não porque não é bom, não porque nós somos acostumados já a outra forma, é aquela história se nós tivéssemos começado a vida profissional acadêmica dando aula remota para gente era besteira (S2).

Para Louzada e Oliveira (2013) um ambiente de trabalho carregado de tensão, exigências, conflitos/disputas e estresse possibilita o adoecimento do trabalhador. As condições e a organização do trabalho favorecem para que os docentes compartilhem experiências de dor e enfrentamento de seus impulsos e aspirações, pois o indivíduo transpassa um processo de reavaliar os pontos negativos do seu trabalho, de forma a defini-lo como penoso ou não.

O docente S6 acredita nunca ter adoecido em decorrência do trabalho e classifica como um adoecimento aceitável problemas na garganta. A negação ou o não reconhecimento

do real do trabalho pode levar o indivíduo ao sofrimento mental (ARAÚJO; ROLO, 2011). Para muitos profissionais, a negação dos riscos de adoecimento é a única forma de prosseguir e continuar trabalhando (MEDEIROS; MARTINS, 2017).

Não, eu, particularmente, nunca tive nenhum adoecimento por causa disso. Nunca fiquei doente por trabalhar ou durante o trabalho, um quadro de adoecimento que nós podemos ter, uma garganta, uma dorzinha de garganta, uma rouquidão, mas um outro categoria de adoecimento mais grave ou até um adoecimento psíquico, eu nunca tive nada (S6).

5.3 Triangulação de Dados Quantitativos e Qualitativos

Diante as análises quantitativas e qualitativas realizadas, foi possível efetuar a triangulação dos dados. Dessa forma, na narrativa totalizante destacam-se convergências, singularidades e diferenciações percebidas. Ao analisar o construto prazer, resultantes da aplicação de ambos os métodos, nota-se que eles corroboram entre si.

Ao analisar as médias dos indicadores de realização profissional, mesmo todos se classificando como satisfatório, apenas o indicador “sinto que sou valorizado pelo que faço” apresentou média abaixo de 6. Em consonância a este fato, as entrevistas demonstraram uma percepção de valorização do seu trabalho apenas advindas dos alunos, havendo a ausência da valorização do trabalho procedente de seus pares, ou seja, há a ausência do julgamento de beleza, necessária para o que o trabalhador obtenha estabilidade identitária (DEJOURS, 2004).

Dessa forma, as entrevistas semi-estruturadas apresentaram que a realização profissional se dá pela identificação profissional, pelo fruto do trabalho e pela diversidade de atividades, em que o docente conduz seu trabalho de modo a buscar a construção de novos conhecimentos e expressando sua individualidade.

Quando avaliado o fator liberdade de expressão, apenas o indicador “tenho liberdade para negociar com a chefia o que preciso” apresentou a média abaixo de 6. Apesar de existir uma boa dinâmica na relação entre professor formador/ conteudista e coordenador narrada pelos docentes, não foi possível identificar, nessas falas, flexibilidade promovida pela coordenação do curso frente as necessidades do professor. Um momento que exemplifica este indicador, foi a narrativa exposta pelo docente S7, que relata um momento de adoecimento, mas não possui a possibilidade de um professor substituto para ministrar suas aulas nesse tempo de afastamento, havendo apenas a opção de dar aula, apesar de estar sentindo dor.

O mesmo movimento acontece com o fator assistência no trabalho, em que o indicador “confio nos meus colegas de trabalho” foi a menor média atingida, mesmo que satisfatória. Então é possível formular a hipótese de que a ausência do julgamento de beleza, também presente nas entrevistas, corrobora para que os docentes se sintam menos confiantes em relacionamentos com seus pares e, conseqüentemente, menos assistidos em seu trabalho.

O esgotamento profissional foi o único fator avaliado como crítico. Nesse sentido, o indicador que apresentou menor média (1,86) foi o “sinto medo no meu trabalho”. Em contrapartida, não foi observado nas entrevistas narrativas que revelassem medo por parte dos docentes em seu trabalho. Além disso, o esgotamento profissional foi fortemente identificado nas entrevistas por outras fontes, principalmente, nos casos em que há uma cobrança de trabalho do indivíduo feita pelo próprio sujeito, acarretando a sobrecarga psíquica e até física. Portanto, o indicador “sinto-me sobrecarregado de trabalho” (3,83) corrobora com as falas que surgiram nas entrevistas, em que o docente, por estar em constante trabalho e tentando dar conta das demandas, em especial, dos discentes, que acabam se sentindo sobrecarregados.

Dentre as médias dos construtos que classificam a dimensão falta de reconhecimento (satisfatório), mas com uma diferença mínima para ser classificado como crítico (0,02), o indicador com maior média foi o “sinto que não sou reconhecido pelos colegas” (2,67). Desse modo, pode-se inferir que o reconhecimento também se apresenta de forma frágil quando se trata do julgamento dos seus pares, tal como relatado no discurso dos entrevistados.

Em acordo aos fatos supracitados, os docentes expuseram um reconhecimento aparente. Para eles, ser tratados com cordialidade por seus colegas de trabalho (coordenação) e receber convites para ministrar novas disciplinas são sinais de reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Os docentes narram, especialmente, o reconhecimento e compensação por parte dos discentes bem como da coordenação. Este reconhecimento e compensação se dão através do fruto do seu trabalho, ao proporcionar a transformação da vida do aluno, além dos *feedbacks* positivos oriundos do coordenador e, também, dos alunos. Dessa forma, destaca-se a ausência do reconhecimento vindo de seus pares e, conseqüentemente, ocasiona a falta do julgamento de beleza.

Nesse contexto, ao avaliar as médias dos indicadores presentes no construto desamparo profissional, o indicador “sinto-me sozinho no meu trabalho” qualifica-se como crítico, o que fortalece a suposição de que não há julgamento de beleza vindo dos pares. A

ausência desse julgamento, portanto, pode ser decorrência da falta de relacionamentos e contato entre eles.

Foram poucos, entre os nove entrevistados, que relataram momentos de descontração entre seus pares, visto que aconteciam reuniões de planejamento da disciplina, mas os assuntos se limitavam à pauta. Além disso, durante essas reuniões, nem sempre os docentes sentiam-se confortáveis em expor suas opiniões para (e sobre) os demais colegas. Encontros casuais aconteciam, mas não eram comuns. Com a emergência do contexto pandêmico, os encontros se tornaram ainda mais esporádicos.

Ao considerar a análise entre grupos, destacou-se que os profissionais com maior idade se sentiam mais realizados profissionalmente (DEN-BEN et al., 2019), o que fortalece o discurso dos entrevistados mais velhos, como S2, S3 e S7, que exaltam o sentimento de satisfação e recompensação vindas do seu trabalho como docentes, além disso, o sujeito S7 destaca que o “ego incha um pouco” ao perceber os resultados do seu trabalho (MENDES; TAMAYO, 2001).

Ao pontuar a análise de grupos, nota-se, também, que há maior percepção de realização profissional quando os indicadores da EIPST são avaliados pelos docentes com mais tempo de experiência na profissão no contexto presencial e da EaD. A narrativa das entrevistadas S3 e S9 reforça a ideia, visto que as docentes possuem maior tempo de experiência, comparado aos demais docentes entrevistados. Nesse sentido, demonstram que acontece um sentimento de identificação e compensação vindo da execução do trabalho.

Para Del-Ben et al. (2019), é possível inferir que a maturidade adquirida através dos anos de trabalho pode impactar na percepção do docente sobre as expectativas desenvolvidas (FARBER, 1991) quanto a profissão, colaborando para a construção de um sentimento de realização. Nesse contexto, foi constatado que os profissionais que possuem maior tempo de experiência de trabalho no âmbito da EaD também se sentem mais realizados profissionalmente, tal como foi relatado pela docente S9, sendo a entrevistada que apresentou mais tempo no âmbito da EaD, afirmando, em sua narrativa, que possui o sentimento de satisfação e identificação diante sua profissão, advinda do resultado do seu trabalho.

Nesse contexto, o fator liberdade de expressão também mostrou-se fortemente influenciado pelo tempo de experiência profissional, dado que os profissionais com mais tempo de profissão (presencial e EaD) também sentem-se mais à vontade para expor suas ideias e opiniões. Os docentes entrevistados, que tinham mais tempo de profissão, destacaram um bom

relacionamento com os coordenadores do curso.

O fator assistência no trabalho demonstrou maleabilidade quanto faixa etária, visto que os profissionais com idade mais avançada avaliaram melhor a assistência no trabalho quando comparado com a faixa etária mais jovem. Foi identificado, também, através da narrativa dos profissionais entrevistados, com idade acima de 50, que há uma percepção positiva sobre a assistência obtida no trabalho. No entanto, os docentes se referem mais a assistência vinda dos coordenadores, visto que a relação com seus pares se limita ao planejamento da disciplina que deve ser elaborada com os demais colegas.

Seguindo a mesma lógica, identificou-se que os profissionais que compõem o grupo de faixa etária mais jovem avaliaram pior a categoria desamparo profissional quando comparados a faixa etária com mais idade. Em consonância ao exposto, através das entrevistas, foi possível perceber maior ênfase em cooperação por parte de docentes mais velhos, passando tal característica despercebida nos relatos dos mais jovens.

Por fim, os docentes mais jovens percebem maior esgotamento profissional quando comparado aos mais velhos. Dessa forma, analisando as falas dos entrevistados, apenas o discurso do docente S7, incluso na faixa etária mais velha, relatou situações de adoecimento vinculadas ao esgotamento, enquanto as outras narrativas apresentadas na dimensão são de docentes de faixa etária mais jovem. Além disso, a docente S9 romantiza o esgotamento (e o sofrimento que pode advir), destacando o sentimento de satisfação originário de um dia corrido e atarefado.

Para Garcia Villamisar e Guinjoan (2003), os docentes mais jovens possuem maior propensão a desenvolver a síndrome de *burnout*, não sendo a idade em si o fator provocador, mas a falta do tempo de experiência profissional adquirida com a idade, o que permitiria o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento frente aos percalços encontrados pelos docentes, impactando, dessa forma, no grau de vulnerabilidade do trabalhador (ALVES, 2017). Para Silva (2021), a pouca maturidade de vida e o pouco tempo de atuação profissional ocasionam maior frustração resultante da laboração, além da pouca experiência e treinamento inadequado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender o trabalho docente no contexto da educação a distância, à luz da psicodinâmica do trabalho. A compreensão deste tema pode elucidar as vivências do trabalhador docente no contexto laboral da EaD sob a perspectiva da psicodinâmica do trabalho.

A captação do primeiro objetivo específico - caracterizar o trabalho docente no regime da EaD, sob a lente da PDT – possibilitou descrever os muitos aspectos presentes no trabalhar do docente no contexto da modalidade a distância, facilitando a identificação das motivações da dinâmica do prazer-sofrimento e saúde-adoecimento do sujeito na organização do trabalho, bem como as dimensões de conteúdo que surgiram no âmbito de laboração da EaD.

O trabalhador docente na EaD busca se adequar ao uso das tecnologias digitais que compõe esse ambiente. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho contemporâneo, direcionados por uma lógica neoliberal também impactaram o funcionamento das IES e consequentemente a modalidade a distância. Contudo, a gerações mais antigas apresentam maior dificuldade de adaptação quando comparadas com a adaptação dos profissionais mais jovens.

Desse modo, a polidocência resultante da busca por uma prática docente de fácil substituição, ciclos operários curtos, e requerente de um curto período de formação e treinamento dos indivíduos introduz a instabilidade, a fragmentação das funções docentes, bem como de sua organização laboral.

Além disso, para que o docente possa dar conta de suas atividades, tem o suporte de uma equipe multidisciplinar que exige um trabalho conjunto e um bom relacionamento para o desenvolvimento de uma produção alinhada entre os atuantes dessa docência coletiva baseado no discurso de eficiência e eficácia.

O docente acumula tarefas em busca de atingir as demandas da cultura produtivista, em que além das demandas advindas do ambiente de ensino-aprendizagem, também deve ceder a mercantilização da educação e adaptar-se ao clima de competitividade instituído pelo capitalismo acadêmico, bem como atender o sistema de avaliação da pós-graduação que tem como base indicadores de produtividade. A hierarquização resultante desse sistema de avaliação gera desconforto entre os docentes podendo afetar negativamente o ambiente de laboração.

Assim, o trabalhar do docente se torna impossível de ser plenamente delimitado, o que se apresentou nessa pesquisa são aproximações resultantes da observação do real do trabalho dessa categoria profissional. A intangibilidade de suas funções se exemplifica devido aspectos pessoais que são transmitidos em suas tarefas, que tornam o fazer docente singular, assim como o desgaste físico e emocional necessário para a realização dessas atividades.

Nesse sentido, a flexibilização compõe uma faceta essencial para EaD, dado que tem como propósito de oferecer ensino/aprendizagem sem a necessidade de professores e alunos habitarem mesmo espaço/tempo, determinando uma transformação do espaço profissional. O trabalho docente transcende “os muros da universidade” e invade o espaço doméstico. Assim, os docentes podem sentir dificuldade em conciliar a vida pessoal e a vida profissional.

O professor precisa dar conta de suas tarefas e muitas vezes tem que conciliar o ensino na modalidade presencial e na modalidade EaD já que a remuneração nesta segunda é concedida em forma de bolsa, que, em muitas situações, não é uma remuneração satisfatória para o nível de formação do docente.

Para transcender as dificuldades encontradas em meio a “nova” estrutura, os docentes utilizam de sua subjetividade para articular suas inteligências e assim sanar os imprevistos encontrados no real do trabalho docente na EaD. Dessa forma, ele desenvolve estratégias para mediar ou transformar os danos que fazem parte do cotidiano dessa modalidade. Mesmo em situações de precarização, o docente tem a possibilidade de prazer, desde que seu contexto de trabalho possibilite condições para tal, proporcionando de espaços de fala e permitindo, desse modo, a cooperação e o reconhecimento entre pares.

O segundo objetivo - mensurar as categorias inerentes ao prazer e sofrimento no trabalho docente no regime da EaD, a partir da EIPST - permitiu mensurar as categorias que surgiram das vivências no contexto da EaD por meio da aplicação e avaliação do instrumento EIPST, bem como os riscos de adoecimento presentes nesse cotidiano.

A aplicação desse instrumento permitiu o acesso aos sentidos do trabalho proveniente da perspectiva docente. Dentre os três construtos que mensuram o prazer (realização profissional, liberdade de expressão e assistência no trabalho), todos se classificaram como satisfatório, ou seja, os docentes sentem prazer nas suas vivências de trabalho. Esse prazer vem da gratificação profissional, do orgulho e identificação com seu trabalho conforme observado no relato dos entrevistados.

Já os construtos que mensuram o sofrimento (esgotamento profissional, falta de reconhecimento e desamparo profissional), destaca-se que, mesmo as dimensões falta de reconhecimento e desamparo profissional sendo avaliadas como satisfatórias, os docentes avaliaram a dimensão “sinto que não sou reconhecido pelos colegas” e “sinto-me sozinho no meu trabalho” como crítico, o que confirma o sentimento de solidão e de individualidade presentes na Instituição Alfa.

Nesse sentido, pode-se inferir que há uma incoerência entre a vivência da polidocência e a inexistência de construção do coletivo de trabalho, tornando-se um espaço em que um grupo de pessoas compartilham interesses em comum, como por exemplo, o planejamento da disciplina, ocorrendo apenas a partilha de atividades entre os docentes que ministram a disciplina, mas não ocorre o desenvolvimento do coletivo de trabalho. Desse modo, o fato apresentado prejudica a construção da identidade do indivíduo. Apenas no espaço coletivo que o sujeito consegue vivenciar e alcançar o olhar de aprovação do outro.

O construto esgotamento profissional foi analisado como crítico, ou seja, os docentes vivenciam momentos de frustração, insegurança, inutilidade, desgaste e estresse no trabalho contribuindo para o sofrimento do docente. Além disso, é importante destacar que o indicador com avaliação mais alta foi “sinto-me sobrecarregado de trabalho”, sendo o mais próximo a classificação grave. Quanto ao melhor avaliado nessa categoria, tem-se o indicador “sinto medo no meu trabalho”.

Ao considerar a avaliação entre grupos destaca-se a diferenças de opiniões existentes entre os profissionais mais antigos e os mais novos. Os profissionais com a faixa etária acima de 50 anos se sentem mais realizados profissionalmente quando comparados a realização dos profissionais de faixa etária de 21 a 40 anos. Tal inferência se estende ao construto assistência no trabalho.

Os profissionais mais velhos possuem maior experiência e uma carreira profissional mais extensa, dessa forma, resultante desse amadurecimento pessoal e profissional, os profissionais sentem- mais orgulhosos por trabalhar numa área “nova” e mais valorizados pela instituição, havendo assim, o reconhecimento social.

Da mesma forma, os docentes mais velhos avaliaram melhor a assistência no trabalho por possuírem maior poder sobre a instituição e, conseqüentemente, possui maior influência sobre os demais atores da polidocência. Além disso, o docente possui a variável

tempo a seu favor, possuindo mais tempo de experiência profissional também permite conhecer mais pessoas na organização de trabalho.

Há também diferença de percepção quanto a comparação do tempo de experiência profissional. Os profissionais que detêm mais tempo de experiência profissional nas modalidades presencial e EaD (acima de 20 anos) expressam maior realização profissional que os profissionais com o menor tempo de experiência nas modalidades presencial e EaD.

Da mesma maneira, os profissionais com maior tempo de experiência (acima de 10 anos) apenas na modalidade EaD se sentem mais realizados profissionalmente que aqueles com menor tempo de experiência (menos de 5 anos). Nesse sentido, infere-se que os profissionais mais antigos na instituição apresentam, também, uma perspectiva mais positiva sobre a realização profissional tal como ocorreu no quesito idade.

A liberdade de expressão apresenta diferença significativa quando comparada por tempo de experiência profissional. Quanto maior o tempo de experiência profissional na modalidade presencial e EaD, melhor é a percepção do docente sobre sua liberdade de expressão. Dessa forma, os profissionais com mais tempo de experiência possuem mais influência na instituição, maior tempo para desenvolver relações e, conseqüentemente, se sentem maior liberdade para pensar, organizar e falar sobre o trabalho.

As dimensões esgotamento profissional e desamparo profissional apresentam maior índice na perspectiva dos profissionais mais jovens (de 21 a 40) e menor avaliação dos profissionais mais velhos. Os docentes mais jovens são influenciados pelas manifestações midiáticas que enfatizam uma vida utópica, tal como as narrativas desfavoráveis acerca da parcela da sociedade que não desfruta de um estilo de vida inspirado pelos *influencers*, o que impacta negativamente o vigor e a carga psíquica absorvida.

Por conseguinte, os profissionais mais antigos possuem maior resistência no âmbito de seu trabalho, enquanto os profissionais mais jovens sentem-se mais prejudicados pela organização. Pode-se inferir que a variável tempo é um fator determinante para compreender o trabalho docente no contexto da EaD, sendo necessária maior aprofundamento sobre esta variável em pesquisas futuras. Cabe destacar que não há diferenciação entre as faixas etárias, como também não diferenciação entre o tempo de experiência profissional sobre a percepção da falta de reconhecimento.

O terceiro objetivo específico - identificar as percepções dos docentes sobre o trabalho no regime da EaD, sob a lente da PDT - elencou as dimensões emergentes das

percepções dos docentes na modalidade EaD à luz da PDT. Assim como ocorreu na abordagem quantitativa, a falta de reconhecimento provém da ausência de julgamentos de beleza por parte dos colegas de trabalho.

A utilização do espaço de fala mostrou-se precária, impactando na falta de julgamento de beleza percebida pelo docente atuante na EaD. Mesmo o tutor realizando o papel de mediador da relação professor-aluno, o docente se sente mais reconhecido pelo aluno, e em alguns casos pela coordenação, destacando que há concessão do julgamento de utilidade pela hierarquia.

A EaD, na UAB visa a democratização e interiorização da educação. Dessa forma, oportuniza a parcela da sociedade que não teria acesso ao ensino superior e que vivem em localidades distantes de um *campus* universitário para poderem ingressar numa IES. Para os docentes, a função social desse trabalho permite ao docente desenvolver momentos de prazer e satisfação, por meio da identificação profissional.

Mesmo não havendo espaço de fala específico, quando os docentes coincidem em estar num mesmo espaço/tempo, tendem a discutir e compartilhar ideias. Além disso, identificou-se que à medida que é reduzido o número de professores numa reunião de planejamento, por exemplo, os docentes se sentem mais à vontade para expor suas sugestões.

Através de homenagens e convites os docentes acreditam ser reconhecidos na organização de trabalho, no entanto, o que parece ser uma forma compensação simbólica, caracteriza a precarização das relações de trabalho. A fragilização dos vínculos afetivos no trabalho compromete o funcionamento das atribuições do professor, bem como sua qualidade de vida.

Em face dos resultados, destaca-se a relevância do uso da PDT como lente teórica, pois permitiu uma análise minuciosa ao sujeito desta pesquisa, desencadeando novas dinâmicas acerca das vivências de prazer-sofrimento. Além disso, o contexto privado tem a necessidade de aprofundamento em futuras pesquisas.

Como limitações do estudo, aponta-se a restrição geográfica. Trabalhos desenvolvidos em outras instituições e estados podem enriquecer o diálogo sobre o tema com abordagens comparativas. Servindo, também, como uma pesquisa que estimula a reflexão dos docentes e gestores, dado que o percurso para buscar e dar início transformação é a reflexão (MEDEIROS; SIQUEIRA, 2019). Por fim, espera-se que essa pesquisa possa contribuir e trazer relevância para o seu meio e fonte de origem de muitas publicações. Sobretudo, que este estudo

contribua com futuras pesquisas mediante a escuta ativa da realidade do trabalho docente na EaD.

REFERÊNCIAS

- ABREU-DE-LIMA, D.; MILL, D. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p.33-46, abr. 2013. Quadrimestral.
- ALVES, P. C. Qualidade de vida e esgotamento profissional do professor universitário. 2017. 139 f. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- ALVES, D. M. G.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Modelo para estudo de negócios sociais à luz da psicodinâmica do trabalho: metodologia qualitativa para pesquisas sobre vivências em organizações de impacto social. **Revista Gestão em Análise**, [s.l.], v. 7, n. 1, p.106-117, 29 jun. 2018. Instituto para o Desenvolvimento da Educação.
- AMARAL, G. A. et al. O Lugar do Conceito de Sublimação na Psicodinâmica do Trabalho. **Revista Polis e Psique**, [s.l.], v. 7, n. 3, p.200-223, 15 jan. 2018. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ANCHIETA, V. C. C. et al. Trabalho e riscos de adoecimento: um estudo entre policiais civis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 27, n. 2, p.199-208, jun. 2011. Fap UNIFESP (SciELO).
- ANDRADE, S. I. de; MENDES, P.; CORREA, D. A.; ZAINÉ, M. F.; TRIMER-DEOLIVEIRA, A. Conflitos de gerações no ambiente de trabalho de uma empresa pública. In: SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 9., 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SEGET, 2012.
- ANES, R. R. M. Ensino superior e reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. **Revista Profissão Docente Online**, Uberaba, v. 15, n. 33, p.47-60, ago. 2015.
- ANJOS, F. B.; MENDES, A. M. A psicodinâmica do não-trabalho. Estudo de caso com

concurseiros. **Rev Laborativa [Internet]**; 4 (1): 35-55, 2015.

ARAÚJO, C.; ROLO, D. Apresentação do Dossier Temático: Psicodinâmica e Psicopatologia do trabalho. **Laboreal, Porto**, v. 7, n. 1, p.10-12, jul. 2011. Semestral.

AREOSA, J. Comentário ao artigo “A Sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho”: Christophe Dejours e a Psicodinâmica do Trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, Lisboa, v. 33, n. 2, p. 29-41, 2013.

AVDZEJUS, É. E.; RIBEIRO, M. T. F. Educação superior em tempo de precarização: análises a partir do discurso do docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020) - Ahead of print, p. 1-13, 2020.

BAPTISTA, M. N. et al. Burnout, estresse, depressão e suporte laboral em professores universitários. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, São Paulo, p.564-570, jan. 2019.

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

BATISTA-DOS-SANTOS, A. C.; FELIX, B. S.; TAVARES, M. V. B.; MELO, A. O. O Perfil de Gestão da Geração Z nos Novos Modelos de Negócio. In: 37 SEMAD - SEMANA DO ADMINISTRADOR DA UEM, 2017, Maringá. Anais da 37 SEMAD - SEMANA DO ADMINISTRADOR DA UEM, **Anais...** p. 402-415, 2017.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENDASSOLLI, P. F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em estudo**, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2012.

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

BIZON, A. C. C. Acolhimento e solidariedade em contexto de pandemia: a experiência do banco de tradutores e intérpretes da unicamp. **Migrações Internacionais e a Pandemia da Covid-19**, p. 584, 2020.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BORGES, Felipe Augusto Fernandes. A EaD no Brasil e o processo de democratização do acesso ao ensino superior: diálogos possíveis. **EAD em Foco**, v. 5, n. 3, 2015.

BORGES, J. P. F.; COELHO JUNIOR, F. A.; FAIAD, C.; ROCHA, N. F. Diagnóstico de competências individuais de tutores que atuam na modalidade a distância. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 935-951, 2014.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOUYER, G. C. Contribuição da Psicodinâmica do Trabalho para o debate: "o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador". **Revista brasileira de saúde ocupacional**, v. 35, n. 122, p. 249-259, 2010.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Plano de Trabalho da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP. Brasília, DF, 2012.

BRITO, J. M. A singularidade pedagógica do ensino híbrido. **EAD em foco**, v. 10, n. 1, 2020.

BRITO, N. D.; MILL, D. Estudo sobre a aprendizagem da docência na atuação na educação a distância: uma análise da percepção dos professores. SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância 2012, **Anais...** 2012.

CARNEIRO, C. M. S.; AREOSA, J. Trabalho e Medo: Estratégias Defensivas e Sustentabilidade das Relações de Trabalho. **Revista Tmq, Lisboa**, Ed Especial, p.158-167, 2018.

CASSUNDÉ, F. R. de S. A.; MENDONÇA, J. R. C. de; BARBOSA, M. A. C. Condições institucionais e desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores: um estudo em uma IES Federal. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 10, n. 3, p.155-175, 30 nov. 2016.

CASSUNDÉ, F. R. S. A.; MENDONÇA, J. R. C.; BARBOSA, M. A. C. A influência das condições institucionais no desenvolvimento de competências eletrônicas dos professores para o ensino na EaD: proposição de um modelo analítico. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.469-493, ago. 2017.

CHAQUIME, L. P.; MILL, D. A docência virtual e saberes docentes: um estudo da tutoria na REDE E-TEC Brasil. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 24, n. 44, 2015.

COLET, D. S.; BECK, N.; OLIVEIRA, D. G. de. “Filhos da internet”: desafios comportamentais da geração z. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO, 5., 2015. Salvador. **Anais...** Salvador: EnGPR, 2015.

COSTA, E. M. C.; COSTA, C. J.de S. A. O Uso do Plano de Tutoria na Prática Docente do Tutor Online na Universidade Aberta do Brasil. **EaD em Foco**, v. 8, n. 1, 2018.

COSTA, F. B. C; MARTINS, L. V. M; BRANCO, J. G. O.; SAMPAIO, P. P. Educação a distância: o significado da docência e as estratégias de fortalecimento para sua atuação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 7, n. 14, p. 312-325, 2019.

CUNHA, N. C.; CUNHA, T. N. B. Intensificação do trabalho docente no ensino superior: significados e condições. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v. 15, n. 23, p.22-40, 2015.

DA SILVA, F. L.; MUZARDO, F. T.; LYRA, J. C. Promoção do Pensamento Crítico em Alunos Universitários: o Uso do Fórum de Discussão no Ensino a Distância. **EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017.

DASHTIPOUR P.; VIDAILLET B. Work as affective experience: The contribution of Christophe Dejours psychodynamics of work. **Organization**, SAGE Publications, 2017, 24 (1), p.18-35.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Boitempo. 2016.

DEJOURS, C. **O Fator Humano**. FGV Editora, 2005.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELI, Elisabeth. Itinéraire théorique en psychopathologie du travail. **Revue prevenir**, v. 20, n. 1, p. 21-38, 1990.

DEJOURS, C. Outra forma de civilidade: a cooperação. In: C. DEJOURS, **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. Brasília, Paralelo 15, p. 75-112, 2012.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

DEJOURS, C. **A Loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. Nacional: Cortez, 2003. 168 p. (12). Tradução de: Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira.

DEJOURS, C. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. I. **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**, v. 3, p. 217-251, 2004.

DEJOURS, Christophe. Clinique du travail et psychiatrie: itinéraire interdisciplinaire. **Travailler**, n. 2, p. 9-17, 2008.

DEJOURS, C. Psicodinâmica do Trabalho e Teoria da Sedução. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 3, p.363-371, set. 2012b.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho: Casos Clínicos**. Porto Alegre: Dublinense, p. 51, 2017.

DEJOURS, C. Psicopatologia do Trabalho - Psicodinâmica do Trabalho. **Laboreal**, Porto, v. 7, n. 1, p. 13-16, jul. 2011. Semestral.

DEJOURS, C. Sublimação, entre sofrimento e prazer no trabalho. **Revista Portuguesa de Psicanálise**, 33 (2), 9-28, 2013.

DEJOURS, C. **Trabalho Vivo: Sexualidade e trabalho**. Brasília: Paralelo, v.15, 216 p, 2012^a.

DEJOURS, C.; DE OLIVEIRA BARROS, J.; LANCMAN, S. A centralidade do trabalho para a construção da saúde. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 27, n. 2, p. 228-235, 2016.

DEJOURS, C.; DERANTY, J.-P. The Centrality of Work. **Critical Horizons**, v. 11, n. 2, p. 167–180, 2010.

DEJOURS, Christophe et al. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DEL-BEN, Luciana et al. Sobre a docência de música na educação básica: um estudo sobre as condições de trabalho e a realização profissional de professores(as) de música. **Opus**, v. 25, n. 2, p. 144-173, maio/ago. 2019.

DEL PINO, M. A. B.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. de C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação**, n. 38, 2011.

DOURADO, A.V.; PEREIRA, A. M. O trabalho docente na modalidade ead: a minimização e a maximização dos meios de produção. In: **Anais...** Anais do CIET: EnPED: 2020 (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias| Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). 2020.

DRUCK, M. G., FRANCO, T.; SELIGMANN; SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Rev. bras. Saúde ocupacional**. São Paulo, 35 (122), p. 229-248, 2010.

DUARTE, F. S.; MENDES, A. M. Cuerpo docente: análisis psicodinámico del trabajo de profesores reubicados de Brasília, Brasil. **Revista de Psicología**, Chile, v. 23, n. 1, p. 115-131, 2013.

DUTRA, J. de R.; DA FONSECA SOUZA, S. M.; PEIXOTO, M. C. A influência dos padrões de beleza veiculados pela mídia, como fator decisório na automedicação com moderadores de apetite por mulheres no município de Miracema-RJ. **Revista Transformar**, n. 7, p. 194-213, 2015.

EVARISTO, J. L. de S.; MOTA, M. de O.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. Atualizações metodológicas para estudo do novo mundo do trabalho: revisiting da escala de indicadores de prazer e sofrimento no trabalho. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 9, n. 8, p. 1-30, 30 jul. 2020.

FARBER, B. A. **Crisis in education**. Stress and burnout in the american teacher. San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1991.

FACAS, E. P. et al. **Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente: Trabalho e Riscos de Adoecimentos em professores de unidade federativa do Brasil**. 22. ed. Curitiba: Juruá, 2013. 176 p.

FACAS, E. P. **Protocolo de Avaliação dos Riscos Psicossociais no Trabalho** –contribuições

da Psicodinâmica do Trabalho. 2013. 193f. 2013. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

FACAS, E. P.; MACHADO, A. C. A; MENDES, A. M. B. A negação do saber operário no trabalho automatizante: análise psicodinâmica do trabalho de pilotos de trem de metrô do Distrito Federal. **Revista Amazônica**, v. IX, p. 44-68, 2012.

FARIA, R. M. O. de; LEITE, I. C. G.; SILVA, G. A. da. O sentido da relação trabalho e saúde para os assistentes em administração de uma universidade pública federal no Estado de Minas Gerais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 27, p. 541-559, 2017.

FARIAS, S. C. Os benefícios das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de educação a distância (EAD). **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 11, n. 3, p. 15-29, 2013.

FERREIRA, G. M. dos S.; FREITAS, R. C.; MOREIRA, L. C. P. Inovação, TIC e docência: práticas e concepções de professores em uma IES privada. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s.l.], v. 4, n. 1, p.25-51, 9 jan. 2018. Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, L. L. Uma luta pelo reconhecimento do trabalho contra a política de redução de pessoal. **Laboreal**, São Paulo, v. 7, n. 1, p.17-27, maio 2011.

FERREIRA, M C.; MENDES, A. M. “Só de pensar em vir trabalhar, á fico de mau humor”: Atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Revista Estudos de Psicologia**, Natal, 6(1), 97-108, 2001.

FIDALGO, F. SR; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios. **Revista extra-classe**, v. 1, n. 1, p. 12-29, 2008.

FLACH, L. et al. Sofrimento psíquico no trabalho contemporâneo: analisando uma revista de

negócios. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 2, p. 193-202, 2009.

FONSECA, M. L. G.; SÁ, M. de C. O intangível na produção do cuidado: o exercício da inteligência prática em uma enfermagem oncológica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 159-168, 2019.

FRANCO, S. M.; DA COSTA, F. Z. N.; DE SOUZA LEÃO, A. L. M. Depressão: mal do século ou demanda do século? **Farol-Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, v. 3, n. 6, p. 325-373, 2016.

FREITAS, L. G. et. al. (Org.). **Prazer e Sofrimento no trabalho docente: Pesquisas Brasileiras**. Curitiba: Juruá Editora, 2013. 176 p.

FREITAS, L. G.; FACAS, E. P. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

GANEM, V. Relato de uma experiência de terreno de intervenção em Psicodinâmica do Trabalho. **Laboreal**, Porto, v. 7, n. 1, p.68-75, jul. 2011.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2015.

GARCÍA-VILLAMISAR, D.; GUINJOAN, T. F. El estrés del profesorado: Una perspectiva internacional. **Valência: Promolibro**, 2003.

GEMELLI, C. E.; OLTRAMARI, A. P. Voluntariado e formação da identidade: reflexões a partir da Psicodinâmica do Trabalho. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 1, p. 956-962, 2020.

GESSER, V. Novas Tecnologias E Educação Superior: Avanços, Desdobramentos, Implicações E Limites Para A Qualidade Da Aprendizagem. **Revista Iberoamericana de Informática Educativa**, Espanha, v. 16, n. 1, p.23-31, jul. 2012.

GHIGGI, G.; VENTURI, K. K.; CAMARGO, V. C. Professores (as) mediadores (as) presenciais: o ressignificar do papel docente na educação a distância. In: A. R. L. Silva. **Experiências Significativas para a Educação à Distância**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

GIANNINI, R.; SZNELWAR, L. I.; UCHIDA, S. LANCMAN, S. A cooperação como instrumento de enfrentamento do real: o caso dos magistrados do trabalho no Brasil. **Laboreal**, v. 15, n. Nº1, 2019.

GODOY, Arilda Schmidt et al. Estudo de caso qualitativo. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

GRAFF, J. C. Mixed methods research. **Evidence-Based Practice**; Hall, HR, Roussel, LA, Eds, p. 47-66, 2016.

GUIMARAES JUNIOR, S. D.; OLIVEIRA, V. R. de; MATOS, A. A. Precarização do trabalho e efeitos subjetivos: interlocuções entre práticas de pesquisa. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 17, n. 39, p. 304-317, ago. 2017.

HARVEY, D. **Condição Pós Moderna – Uma pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. Edições Loyola. 2008.

HAN, B.C. **Sociedade da transparência**. Tradução de Enio Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HOFFMANN, C. et al. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Brasil e Portugal. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

KANAN, L. A.; ARRUDA, M. P. A organização do trabalho na era digital. **Estudos de Psicologia**, v. 30, n. 4, p. 583-591, 2013.

LAGO, R. R.; CUNHA, B. S.; BORGES, M. F. de S. O. Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s.l.], v. 13, n. 2, p.429-450, 28 abr. 2015. FapUNIFESP (SciELO).

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, p. 31-4, 2011.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em aberto**, v. 23, n. 84, 2010.

LIMA, K. R. J. de. **Qualidade de vida no trabalho em uma organização do setor de transporte**. 2008. 57 f. Monografia (Especialização em Gestão de Pessoas) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

LIMA, S. C. da C.; COSTA, M. F. **Método em Psicodinâmica do trabalho. Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas Brasileiras**. Curitiba: Juruá, p. 25-34, 2013.

LINHARES, A.; SIQUEIRA, M. Vivências depressivas e relações de trabalho: Uma análise sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia Clínica. **Cadernos EBAPE. BR**, n. 12, p. 719-740, 2014.

LOURENÇO, C.; PEREIRA, M. O. **Avaliação de Riscos Psicossociais no Ensino Superior**, 2018.

LOUZADA, R. S. M. L.; OLIVEIRA, P. de T. R. de. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho. **Rev. Nufen** [online]. São Paulo, v. 5, n. 1, p.26-35, jun. 2013.

LUZ, M. A. M. da; FERREIRA NETO, J. L. Processos de trabalho e de subjetivação de professores universitários de cursos de educação à distância. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 265-274, 2016.

MACEDO, J. M. de; LAMOSA, R. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p.133-152, jul. 2015.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [s.l.], v. 20, n. 1, p.74-80, 2007. Fap UNIFESP (SciELO).

MARTINS M, MENDES AM, ANTLOGA CS, MAIA M. The psychodynamics of recognition in informatics outsourced work at a public institution. **Rev Bras Med Trab.**; 15(3): 244-251, 2017.

MATTOS, C. B. M.; SCHLINDWEIN, V. L. D. C. “Excelência e produtividade”: novos imperativos de gestão de serviço público. **Psicologia e Sociedade**, v. 27, n. 2, p. 322-331, 2015.

MÁXIMO, T. A. C. O.; ARAÚJO, A. J. S.; SOUZA, P. C. S. Vivências de sofrimento e prazer no trabalho de gerentes de banco. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 34, n. 1, p. 96-111, 2014.

MCCOSKER, A.; GERRARD, Y. Hadepression depression on Instagram: Towards a more inclusive mental health research methodology. **New media & society**, p. 1461444820921349, 2020.

MEDEIROS, S. N. de; MARTINS, S. R.; MENDES, Ana Magnólia. Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho de monitoramento aéreo de trânsito. **Trivium: Estudos Interdisciplinares**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.74-90, 2017. Universidade Veiga de Almeida.

MEDEIROS, S. N. de; MARTINS, S.; MENDES, A. M. Sofrimento e defesa: análise psicodinâmica do trabalho de monitoramento aéreo de trânsito. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 9, n. 1, p. 74-90, 2017.

MELO, M. C. de O. L.; FARIA, V. S. P. DE; LOPES, A. L. A construção da identidade

profissional: estudo com gestoras das gerações Baby Boomers, X e Y. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. SPE, p. 832-843, 2019.

MENDES, A. M. B. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. Dejours. Brasília: **Psicologia: ciência e profissão**, v. 15, p. 34-38, 1995.

MENDES, A. M. **Cultura organizacional e prazer-sofrimento no trabalho**: uma abordagem psicodinâmica. Cultura e saúde nas organizações. Porto Alegre: Artmed, v. 1, p. 59-76, 2004.

MENDES, A. M. **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisa**. São Paulo: Editora Casa Psi, 2007.

MENDES, A. M. Psicodinâmica e clínica do trabalho: algumas notas sobre a trajetória brasileira. **Trabajo, actividad y subjetividad Debates abiertos**, Córdoba: Licencia Creative Commons, p. 21, 2013.

MENDES, A. M.; TAMAYO, Álvaro. Valores organizacionais e prazer-sofrimento no trabalho. **Psico-USF**, v. 6, n. 1, p. 39-46, 2001.

MENDES, A. M.; VIEIRA, F. O. Diálogos entre a psicodinâmica e clínica do trabalho e os estudos sobre coletivos de trabalho e práticas organizacionais. **Farol**, v. 1, n. 1, p. 144-189, 2014.

MENDES, V. O tutor no ensino a distância: uma forma de precarização do trabalho docente? **Revista de Educação Pública**, v. 22, n. 51, p. 855-877, 2013.

MILL, D. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 36, p. 407-426, 2015.

MILL, D.; DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A. M. Subsídios para a Educação a Distância como campo investigativo. **EducaOnline**, 2019.

MILL, D.; FIDALGO, F. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia. **Cadernos de Educação**, n. 33, 2009.

MOLINIER, P. **Les enjeux psychiques du travail**. Paris: Payot, 2006.

MOLINIER, P. Sujeito e subjetividade: questões metodológicas em psicodinâmica do trabalho. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 14, n. 1, p. 43-47, 2003.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAES, A.; FERRAZ, D.; AREOSA, J. Relações de trabalho na dinâmica do capitalismo contemporâneo: uma antecâmara para o suicídio? **Revista Tmq - Techniques, Methodologies And Quality**, Lisboa, n. 1, p.11-23, jan. 2018.

NARCISO, F. V.; PINTO, M. C. R. O trabalho em turno e noturno na sociedade moderna. In: MELO, M. T. de. (Ed.). **Trabalho em turno: fadiga**. São Paulo: Atheneu, 2013.

NEPOMUCENO; L. H.; BATISTA-DOS-SANTOS; A. C.; KOVÁCS, I. Z. Pesquisa Crítica em Estudos Organizacionais e seu Potencial emancipador: reflexões iniciais a partir do discurso de entrevistados. 5º Congresso Ibero-americano em Investigação Qualitativa (CIAQ). **Anais...** Porto, Portugal, 2016.

NOCETTI, M. R. ¿Igualdad de género en el trabajo universitario? Visibilizar y reconocer el impacto del trabajo de cuidados en las trayectorias laborales. In: Dall'Asta, Andrea Pujol y Constanza et al. **Trabajo, actividad y subjetividade Debates abiertos**. Córdoba: Licencia Creative Commons, 2013. p. 12-320.

NOGUEIRA, A.; OLIVEIRA, M. Mercantilização e relações de trabalho no ensino superior

brasileiro. **Revista Ciências Administrativas**, [s.l.], v. 21, n. 2, p.335-364, 23 dez. 2015. Fundação Edson Queiroz.

NUNES, A.; RIBEIRO, K. A.; SILVEIRA, I. F. Educação a Distância e Educação Presencial: tecendo reflexões. **Anais... CIAIQ 2017**, v. 1, 2017.

OLCOTT JR, Don; WRIGHT, Stephen J. An institutional support framework for increasing faculty participation in postsecondary distance education. **American Journal of Distance Education**, v. 9, n. 3, p. 5-17, 1995.

OLIVEIRA, T. M. V. de. Amostragem não probabilística: adequação de situações para uso e limitações de amostras por conveniência, julgamento e quotas. **Administração on line**, v. 2, n. 3, p. 01-10, 2001.

OLIVEIRA, V. R. de; FERREIRA, J. B. Clínica da cooperação: um caminho para a insurgência e a autonomia. **Contextos Clínicos**, São Leopoldo, v. 8, n. 2, p. 165-172, dez. 2015.

OLIVEIRA, L. A.T. C.; JUNIOR, E. P. L. A educação a distância, o teletrabalho e o direito: os profissionais da docência na educação virtual. **Revista Univap**, v. 24, n. 45, p. 17-33, 2018.

PACHECO, T. P.; PASSOS DA SILVA, R. M. Risco psicossocial para servidores de universidade pública na região norte do Brasil. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 18, n. 1, p. 335-344, 2018.

PARANHOS, Ranulfo et al. Uma introdução aos métodos mistos. **Sociologias**, v. 18, p. 384-411, 2016.

PENA, L.; REMOALDO, P. Psicodinâmica do Trabalho: um estudo sobre o prazer e o sofrimento no trabalho docente na Universidade Óscar Ribas. **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 147-159, 2019.

PEREIRA, F. L. A precarização do trabalho do tutor a distância na Universidade Aberta do Brasil: Relatos de um tutor a distância. **EAD em Foco**, v. 7, n. 2, 2017.

PEYON, E. R. **Sobre o trabalhar contemporâneo: Diálogos entre a Psicanálise e a Psicodinâmica do Trabalho**. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2019. 336 p.

PINTO, E.; RUZA, F. M. A malversação do reconhecimento no trabalho docente precarizado e intensificado. **Trabalho (En) Cena**, v. 3, n. 2, p. 03-16, 2018.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**, p. 154-211, 2008.

PITA, M. Estresse Laboral, Assédio Moral e Burnout marcam produtivismo. **Revista Adusp: Carreira docente**, São Paulo, p.14-21, set. 2010. Quadrimestral.

PUJOL, A. Trabajo y subjetividad. Trazos para la construcción de una mirada regional. **Trabajo, actividad y subjetividad Debates abiertos**, Córdoba: Licencia Creative Commons, p. 53, 2013.

QUINTILIANO, A. L. S.; JOST, R. C. F. Reconhecimento No Trabalho: Uma Forma De Controle Organizacional Mediado Pela Construção Da Identidade. **Caderno PAIC**, v. 14, n. 1, p. 39-58, 2013.

RAMOS, D. et al. Pandemia da solidariedade grupo de whatsapp como ferramenta de apoio e aproximação com os idosos durante o covid-19. Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, **Anais...** v. 12, n. 3, 2020.

RIBEIRO, C. V. dos S. et al. Um olhar da psicodinâmica do trabalho sobre a intensificação do trabalho docente na pós-graduação. In: A. L. J. K. MONTEIRO et al. **Trabalho que adocece Resistências teóricas e práticas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 1-284.

RIBEIRO, Carla Vaz; LÉDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 4, n. 2, p. 76-83, 2004.

RIBEIRO, C. V. S.; LEDA, D. B.; SILVA, E. P. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 51, n. 37, p.147-174, 15 abr. 2015. Quadrimestral.

RIPA, R. Reflexões sobre o “ser professor” na EaD: estamos diante de uma descaracterização do trabalho docente? **Comunicações**, v. 22, n. 3, p. 75-85, 2015.

ROLO, D. O trabalho: entre prazer e sofrimento. **Revista Tmq - Techniques, Methodologies And Quality**, Lisboa, v. 1, n., p.28-36, jan. 2018.

ROS, C.; WLOSKO, M. Trabajo y producción subjetiva en docentes investigadores de universidades nacionales. In: **Trabajo y capitalismo: relaciones y colisiones sociales**, p. 255-278, 2019.

RYAN, R.M. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. **Journal of Personality and Social Psychology**, 43, p. 450-461, 1982.

SÁ, M. J.; FERREIRA, E.; RAMOS, K. M. da C. Saberes e fazeres docentes: uma reflexão sobre autonomia e sucesso no ensino superior. **Educação**, [s.l.], v. 38, n. 2, p.280-288, 10 nov. 2015. EDIPUCRS.

SAMPAIO, P. P. **Ser (in)feliz na universidade: sofrimento/prazer e produtivismo no contexto da pós-graduação em Saúde Coletiva/Saúde Pública**. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016.

SANTOS, J. L. G. et al. Integração entre dados quantitativos e qualitativos em uma pesquisa de métodos mistos. **Texto & Contexto - Enfermagem**, [s.l.], v. 26, n. 3, p.2-9, 2017. FapUNIFESP (SciELO).

SARTORI, S. D.; SOUZA, E. M. de. Entre sofrimento e prazer: vivências no trabalho de intervenção em crises suicidas. **REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)**, v. 24, n. 2, p. 106-134, 2018.

SILVA JÚNIOR, J. B.; BARROS, E. A.; EUZEBIO, J. M. F.; BARRETO, R. F. Educação a distância: desafio e perspectivas. **Revista Educação Pública, Rio de Janeiro**, v. 23, p. 1, 2015.

SILVA, A. B. da. Productivismo acadêmico multinível: Mercancía performativa em programas de posgrado en Administración. **Revista de Administração de Empresas**, v. 59, n. 5, p. 341-352, 2019.

SILVA, A. F. et al. Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. e300216, 2020.

SILVA, E. P. e. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético-políticas. **Psicologia - Teoria e Prática**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.61-71, 2015.

SILVA, L. P. et al. Prevalence of burnout syndrome and associated factors in university professors working in Salvador, state of Bahia. **Rev Bras Med Trab**.19(2):151-156. 2021

SILVA, P. A. As influências das diferenças geracionais nas relações sociais de Trabalho de uma instituição de ensino superior, à luz da Psicodinâmica do trabalho. 2019. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós Graduação em Administração, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, R. G.; BATISTA-DOS-SANTOS, A. C. A Psicodinâmica do Trabalho em Tempos de Nova Gestão Pública: Metodologia para Pesquisas sobre Novas Dinâmicas de Trabalho nas Organizações Públicas. In: EnAPG 2016, 2016, São Paulo. Anais do EnAPG 2016, **Anais...** 2016.

SOUZA, K. R. et al. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s.l.], v. 22, n. 11, p.3667-3676, nov. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

SOUZA, K. R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, [S.L.], v. 19, p. 01-14, jan. 2021. FapUNIFESP (SciELO).

SOUZA, K. R.; MENDONÇA, A. L. O; RODRIGUES, A. M. S.; FELIX, E. G; TEIXEIRA, L. R.; SANTOS, M. B.M.; MOURA, M. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 22, p. 3667-3676, 2017.

SUHR, I. R. F. A compreensão dos professores sobre sua ação docente em cursos de graduação no formato *blended learning*. **Formação@ Docente**, v. 10, n. 3, 2018.

TENÓRIO, A.; PIRES, D. N.; TENÓRIO, T. A influência de competências socioafetivas no processo de ensino-aprendizagem com base nas percepções de tutores a distância. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 9, n. 15, 2017.

TENÓRIO, F. G. Contém Qual (Dialogic) Idade. In: TENÓRIO, F. G. **Tem Razão a administração?** Ensaios de Teoria Organizacional. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2004. Cap. 5. p. 83-110.

THEOBALD, M. N. C. et al. Percepção do contexto de trabalho dos docentes de terapia ocupacional de instituições de ensino brasileiras e portuguesas. **Revista Laborativa**, v. 9, n. 2, p. 24-46, 2020.

TONATTO, R. C.; DE SOUZA GONÇALVES, G. #ApoioBrequedosApps: A reinvenção da solidariedade entre os trabalhadores em tempos de Covid-19. **PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, v. 13, n. 3, p. 155-168, 2021.

TRAESEL, E. S.; MERLO, Á. R. C. A psicodinâmica do reconhecimento no trabalho de

enfermagem. **Psico**, v. 40, n. 1, 2009.

UCHIDA, S. et al. O trabalhar em serviços de saúde mental: entre o sofrimento e a cooperação. **Laboreal**, v. 7, n. Nº1, 2011.

UCHIDA, S.; SZNELWAR, L. I.; LANCMAN, S. Aspectos epistemológicos e metodológicos da psicodinâmica do trabalho. **Travailler**, n. 1, p. 45-59, 2011.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Precarização do Trabalho Docente na Educação a Distância: elementos para pensar a valorização da docência virtual. **Educação em foco**, p. 111-132, 2018.

VELOSO, B. G.; MILL, D. Educação a Distância e inclusão: uma análise sob a perspectiva docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 19, n. 60, p. 56 -75, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. Projetos e relatórios de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1998.

VIEIRA, F. de O. Trabalho e formação para o trabalho: o lado oculto de práticas organizacionais socialmente aceitas como escravidão contemporânea. In: MONTEIRO, J. K; MORAES, R. D.; FREITAS, L. G.; GHIZONI, L. D.; FACAS, E. P. **Trabalho que adocece: Resistências teóricas e práticas**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019. p. 10-275.

MAIA, J. E. B.; VIDAL, E. M. Educação a distância na UECE: uma proposta estratégica para o Ceará do futuro. UECE. p. 1 – 35, 2017.

WLOSKO, M.; ROS, C. Las encrucijadas abiertas de América Latina La sociología en tiempos de cambio. Salud mental y subjetividad en despedidos y sobrevivientes, XXXI, 2017, Uruguay. **Anais ...** Montivideo: Un estudio cuanti-cualitativo del impacto psicosocial de las reestructuraciones laborales en Argentina. 2017. p.1-20.

WLOSKO, M.; ROS, C. (Org.). **El trabajo entre el placer y el sufrimiento**. Lanús: de La Unla - Universidad Nacional de Lanús, p. 256, 2019.

ZAVATTARO, H. A.; BENZONI, P. E. **A relação do homem com o trabalho e as organizações**. São Paulo: UNIP, 2013.

ZILIOOTTO, D. M.; OLIVEIRA, B. O. O trabalho em *contact centers*: sofrimento psíquico e estratégias de defensivas dos operadores. **Trabajo, actividad y subjetividade: Debates Abiertos**. Córdoba, 2013.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ROTEIRO DA ENTREVISTA	
Dados de caracterização	
Idade ____ Estado Civil ____ Formação ____ Tempo c/docente ____	
Tempo c/ docente em EaD ____ Programa(s) em que leciona ____	
Carga horária ____	
Tópicos Guia	
1.	Fale sobre o seu trabalho, como foi o início? Como você se sentiu com essa experiência?
2.	Agora me conta sobre a sua rotina de trabalho?
3.	Pode falar um pouco sobre aquilo de que mais sente falta do ensino presencial na EaD?
4.	Pra você, qual o significado tem o trabalho na EaD?
5.	Me conte um pouco sobre suas experiências mais agradáveis no trabalho com a EaD?
6.	E agora me conte um pouco sobre suas experiências mais desagradáveis no trabalho com a EaD?
7.	Você sente que o seu trabalho é reconhecido? Me conta um pouco mais sobre isso?
8.	Professor, você se sente à vontade em expor seus pensamentos para os demais colegas de trabalho em seu ambiente de trabalho?
9.	Me conta alguma experiência de adoecimento que você acredita ter relação com sua rotina no trabalho na EaD?
Agradecimentos finais.	

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O (a) Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: O Trabalho Docente no Contexto da Educação a Distância à Luz da Psicodinâmica do Trabalho, que tem como objetivo Compreender o trabalho docente no contexto da educação a distância, à luz da psicodinâmica do trabalho.

Sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de uma sobre o tema proposto, a ser realizada juntamente com a pesquisadora. A pesquisa poderá resultar em algum prejuízo de ordem emocional por exemplo um constrangimento ao participante, razão pela qual o Sr(a), ficará à vontade para suspender a entrevista. Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá oferecer aos participantes uma reflexão sobre a temática abordada e uma melhor compreensão da relação endividamento e saúde mental. A qualquer momento o (a) Sr. (a) poderá desistir de participar, sem qualquer prejuízo ou dano de sua recusa ou desistência.

As informações obtidas neste estudo serão confidenciais e sua identidade não será revelada visando assegurar o sigilo de sua participação. Comprometendo-nos a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos, revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos a respeito da pesquisa por meio do contato com a pesquisadora Andressa Aguiar Araújo, aluna do mestrado do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Estadual do Ceará, telefone (85), e-mail:, CPF:, e com a orientadora Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Batista dos Santos (85)....., e-mail: CPF:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará encontra-se disponível para esclarecimentos pelo telefone (85) 3101-9890, no endereço Avenida Doutor Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza - CE. Este termo está elaborado em duas vias, sendo uma para o participante e a outra para o arquivo da pesquisadora.

Eu, _____ tendo sido esclarecido (a) a respeito da pesquisa, aceito participar da mesma.

Fortaleza, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____