

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM PSICOLOGIA

**O TRABALHO E A DOCÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
PÚBLICA: O CASO DOS PROFESSORES DE ODONTOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

ALESSANDRA RAMOS DEMITO FLEURY

Goiânia

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM PSICOLOGIA

**O TRABALHO E A DOCÊNCIA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR
PÚBLICA: O CASO DOS PROFESSORES DE ODONTOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Doutoranda: Alessandra Ramos Demito Fleury

Orientador: Prof. Dra. Kátia Barbosa Macêdo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Strictu Senso* em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Goiânia
2013

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

Fleury, Alessandra Ramos Demito.

F618t O trabalho e a docência em uma instituição de ensino superior pública [manuscrito] ; o caso dos professores de odontologia da Universidade Federal de Goiás / Alessandra Ramos Demito Fleury. – 2013.
297 f. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Psicologia, 2013.

“Orientadora: Profa. Dra. Kátia Barbosa Macêdo”.

Bibliografia: 237 a 259.

Inclui listas...

1. Professores universitários. 2. Psicoterapia psicodinâmica.
3. Trabalho – Aspectos psicológicos. I. Título.

CDU 159.944:378(043)

Não sei se a vida é curta ou longa para nós, mas sei que nada do que vivemos tem sentido, se não tocarmos o coração das pessoas.

Muitas vezes basta ser: colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove.

E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida. É o que faz com que ela não seja nem curta, nem longa demais, mas que seja intensa, verdadeira, pura enquanto durar. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina

Agradecimentos

Agradeço a Deus que ilumina minha vida, mostrando minhas possibilidades e colocando pessoas e oportunidades no meu caminho, que contribuem para o meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço ao meu marido Leonardo por ser um companheiro de vida que oferece apoio, amor, carinho e atenção em nosso dia a dia. Obrigada por construir comigo um lar acolhedor, seguro e amoroso para os nossos filhos.

Ao Vítor e à Isabela agradeço pela alegria e amor que, oportunamente, me faziam lembrar, durante o desenvolvimento desta tese, que ela não era a coisa mais importante da minha vida.

Agradeço a minha família de origem, meus pais e irmãos, pelo amor que sempre me deram. Em especial à minha mãe pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho e o carinho com que sempre cuida de mim, em especial nos momentos finais de escrita desta tese.

À minha irmã que me auxiliou nas transcrições das entrevistas, obrigada por elevar minha moral nos momentos difíceis. Ao meu irmão, sou grata pela amizade e pela admiração que me estimula a crescer a cada dia. Ao meu pai agradeço as conversas interessantes quando tinha o prazer da sua visita.

À minha afilhada Bruna, amiga amada, companheira dos momentos finais desta tese, me encorajando e trazendo alegria para minha vida.

Agradeço à minha orientadora Prof. Dr. Kátia Barbosa Macêdo, a generosidade em compartilhar comigo seu conhecimento. Obrigada por acreditar em meu potencial e pela atenção dedicada ao meu desenvolvimento.

À prof. Dra. Selma Lancman agradeço a forma carinhosa com que me acolheu em minha visita ao seu laboratório de pesquisa e às contribuições à este trabalho, que fizeram evoluir minha compreensão sobre a psicodinâmica do trabalho.

Agradeço à Prof. Dra. Maria do Rosário Silva Resende a participação em minha banca de qualificação e defesa, ressaltando a dedicada leitura a esse trabalho e a maneira atenciosa com que propôs sugestões para melhoria do meu estudo.

Agradeço a Prof. Dra. Vannuzia Leal Peres de Andrade e ao Prof. Dr. Fábio Jesus Miranda por terem aceitado participar da minha banca de defesa de doutorado.

Ao Prof. Dr. Mauro Machado agradeço a amizade, e a dedicação para a realização deste trabalho, envolvendo os professores participantes desta pesquisa, com o seu entusiasmo.

À minha amiga Denise Nery, agradeço a amizade, o carinho e por compartilhar comigo seus pensamentos práticos que, no mínimo, me divertem muito.

Agradeço às minhas amigas Camila Fleury e Thatianna Alves, que desde a graduação compartilham comigo momentos importantes da minha vida. Obrigada pelo carinho!

Aos colegas de doutorado Diógenes Carvalho, Edward Guimarães, Roseli Pires, Marcos Bueno, Sólon Belavéquia e Glayce agradeço à construção de um coletivo que auxiliou a transformação das vivências de sofrimento em vivências de prazer na experiência do doutorado. Obrigada pela amizade e pelo carinho de todos vocês.

Finalmente agradeço a todos que, de forma direta ou indireta, estiveram contribuindo, nestes quatro anos, para o desenvolvimento desta tese. Em especial agradeço a minha mãe Sandra Marli Ramos e a minha avó Maria Alice Ramos, por toda sabedoria e simplicidade que me inspiram, a cada dia, a ser uma pessoa melhor.

Resumo

O trabalho docente nas Instituições federais de ensino superior (Ifes) tem sido marcado por um contexto de intensificação, precarização e flexibilização nos últimos anos. A invasão da lógica neoliberal no espaço universitário trouxe implicações para o cotidiano de trabalho docente, o qual passou a se orientar pelas premissas da eficiência e da produtividade. Este contexto desenvolveu novas formas de organização do trabalho docente, influenciando suas relações socioprofissionais e suas vivências de prazer e sofrimento. Esta tese teve o objetivo de descrever e analisar, com base em categorias de análise da clínica psicodinâmica do trabalho, as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) em relação ao seu trabalho na instituição de ensino superior (IES). Para tanto, buscou-se identificar os elementos que causam vivências de prazer e sofrimento nos docentes e que se relacionam ao seu contexto de trabalho, compreender as estratégias defensivas coletivas utilizadas pelo grupo em relação ao sofrimento gerado pelos constrangimentos no trabalho e verificar as possibilidades de constituição de um espaço de discussão coletivo. Foram desenvolvidos dois estudos para alcançar esse objetivo. O primeiro baseou-se em uma análise documental, a qual analisou os cadernos de avaliação institucional, e um diagnóstico organizacional elaborado por empresa de consultoria especializada na área. O estudo I também envolveu a realização de entrevistas individuais, relacionadas à temática das categorias da psicodinâmica do trabalho. O segundo estudo foi desenvolvido com base na validação dos dados do estudo I e realizado em sessões coletivas com os professores da Faculdade de Odontologia da UFG. O referencial teórico para interpretação dos resultados foi a Psicodinâmica do trabalho, a qual é imbuída de uma ética de defesa da saúde do trabalhador e de sua ação autônoma e transformadora das formas patogênicas de gestão e organização do trabalho. Os resultados das análises indicam que as vivências de sofrimento relacionam-se à sobrecarga, à falta de reconhecimento e aos conflitos presentes nas relações socioprofissionais, e que todos estes elementos se relacionam com a liberdade e a autonomia do professor. Essas, percebidas pelos professores como fontes de prazer, possibilitam o uso das estratégias defensivas do individualismo e do isolamento, e auxiliam o enfrentamento da sobrecarga de trabalho, das relações interpessoais conflituosas e da cobrança por produtividade. A liberdade e a autonomia contribuem para o prazer, mas também para o sofrimento, pois dificultam a formação de um coletivo capaz de restaurar a solidariedade e a confiança entre os professores e que possibilitaria ao docente deliberar coletivamente sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho, elaborando soluções compartilhadas, promovendo o reconhecimento sobre o seu engajamento, e o exercício pleno da liberdade e da autonomia, as quais poderiam modificar o seu contexto de trabalho. As vivências de prazer dos professores estão relacionadas ao convívio com os alunos, à sala de aula e ao significado da profissão docente em sua potência em transformar realidades. Conclui-se que o reconhecimento do aluno constitui um tipo singular, o qual ressignifica o sofrimento docente advindo da sobrecarga de trabalho e da ausência de outros reconhecimentos.

Palavras-chave: vivências do trabalho, professores universitários, clínica psicodinâmica do trabalho.

Abstract

The teaching work in the federal institutions of higher education (Ifes) has been marked by a greater context, precariousness and flexibility in recent years. The invasion of the neoliberal logic in the University space brought implications for the everyday teaching work, which was guided by assumptions of efficiency and productivity. This context has developed new forms of work organisation, influencing their socio-professional relations and their experiences of pleasure and pain. This thesis aimed to describe and analyse, on the basis of categories of analysis of clinic work, the Psychodynamics of experiences of teachers of the Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) in relation to his work on higher education institution (HEI). For this purpose, sought to identify the elements that cause experiences of pleasure and pain in the Faculty and that relate to their work context, understanding the collective defensive strategies used by the group in relation to the suffering generated by the constraints at work and check out the possibilities of setting up a space of collective discussion. Two studies have been developed to achieve this goal. The first was based on a documentary analysis, which has studied the notebooks of institutional assessment, and organizational diagnosis prepared by consulting firm specializing in the area. The study I also involved conducting individual interviews, related to the thematic categories of work Psychodynamics. The second study was developed based on the validation of the data of the study I and held in collective sessions with teachers UFG's dentistry school. The theoretical reference for interpretation of the results was the Psychodynamics of the work, which is imbued with an ethic of protection of workers' health and their autonomous and transformative action of pathogenic forms of management and organization of work. The results of the analyses indicate that the experiences of suffering relate overload, lack of recognition and conflicts present in socio-professional relations, and that all these elements relate to the freedom and autonomy of the teacher. These, perceived by teachers as sources of pleasure, allow the use of defensive strategies of individualism and isolation, and assist the confrontation of work overload, interpersonal relations and conflict recovery by productivity. Freedom and autonomy contributing to the pleasure, but also to the suffering, are hampering the formation of a collective capable of restoring solidarity and confidence between the teachers and that would allow the teacher to decide collectively on the difficulties faced in daily life of work, developing shared solutions, promoting the recognition on your engagement, and the full exercise of freedom and autonomy, which could modify their working context. The experiences of pleasure of the teachers relate to the interaction with students, the classroom and the meaning of the teaching profession in its power to transform realities. It is concluded that the student's recognition is a singular type, which ressignifica the suffering from the Faculty workload and absence of other accolades.

Keywords: work experiences, university professors, psychodynamics of clinic work.

Resumé

Le travail d'enseignement dans les établissements fédéraux de l'enseignement supérieur (Ifes) a été marqué par un cadre supérieur, la précarité et la flexibilité au cours des dernières années. L'invasion de la logique néo-libérale dans l'espace de l'Université a des implications pour la vie quotidienne, enseignement de travail, qui s'est inspirée des hypothèses d'efficacité et de productivité. Ce contexte a développé de nouvelles formes d'organisation du travail, qui influencent leurs relations socioprofessionnelles et leurs expériences de plaisir et de douleur. Cette thèse vise à décrire et à analyser, sur la base de catégories d'analyse du travail clinique, la psychodynamique des expériences des enseignants de la da Faculdade de Odontologia Université fédérale de Goiás (UFG) par rapport à son travail sur l'établissement d'enseignement supérieur (HEI). À cette fin, a cherché à identifier les éléments qui causent des expériences de plaisir et de douleur à la faculté et qui se rapportent à leur contexte de travail, comprendre les stratégies défensives collectifs utilisés par le groupe à l'égard de la souffrance générée par les contraintes à travaillent et découvrez les possibilités de mise en place d'un espace de discussion collective. Deux études ont été développés pour atteindre cet objectif. La première était fondée sur une analyse documentaire, qui a étudié les cahiers d'évaluation institutionnelle et organisationnelle diagnostic établi par spécialisée dans le domaine. L'étude que j'ai aussi participé conduite d'entretiens individuels, associés à des catégories thématiques de travail psychodynamique. La seconde étude a été élaborée basée sur la validation des données de l'étude que j'ai et qui s'est tenue en séances collectives avec l'école de médecine dentaire de professeurs UFG. La référence théorique pour l'interprétation des résultats a été la psychodynamique du travail, qui est imprégné d'une éthique de la protection de la santé des travailleurs et de leur action autonome et transformatrice de formes pathogènes de gestion et Organisation des travaux. Les résultats des analyses indiquent que l'expérience de la souffrance rapportent à la surcharge, manque de reconnaissance et conflits présent dans des relations socioprofessionnelles, et que tous ces éléments ont trait à la liberté et l'autonomie de l'enseignant. Ces, perçues par les enseignants comme sources de plaisir, permettre l'utilisation de stratégies défensives de l'individualisme et l'isolement et aider la confrontation de la surcharge de travail, relations interpersonnelles et relèvement post-conflit en productivité. Liberté et autonomie, contribuant au plaisir, mais aussi à la souffrance, font obstacle à la formation d'un collectif capable de rétablir la solidarité et la confiance entre les enseignants et qui permettrait à l'enseignant de décider collectivement sur les difficultés rencontrées dans la vie quotidienne de travail, le développement partagé des solutions, en favorisant la reconnaissance sur votre engagement et le plein exercice de la liberté et l'autonomie, qui pourrait modifier leur contexte de travail. Les expériences du plaisir des enseignants portent sur l'interaction avec les élèves, la salle de classe et le sens de la profession enseignante en son pouvoir pour transformer les réalités. Il est conclu que la reconnaissance de l'élève est un type singulier, qui ressignifica la souffrance de la charge de travail de faculté et l'absence d'autres récompenses

Mot-clés: travailler les experiences, professeurs d'Université, psychodynamique du travail clinique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Surgimento das Universidades na América Latina no período de 1551 a 1920.....	25
Quadro 2 – Surgimento das Universidades Federais no Brasil no período de 1920 a 2008	26
Quadro 3 – Dispositivos legais e a expansão do ensino superior no Brasil no período de 1997 a 2006	35
Quadro 4 – Características das condições de trabalho docente	41
Quadro 5 – Composição do processo de avaliação das IES instituído pelo Sinaes	42
Quadro 6 – Evolução histórica de servidores técnico-administrativos, docentes efetivos e discentes matriculados em 1998 e 2010	55
Quadro 7 – Funções da administração da Faculdade de Odontologia da UFG.....	60
Quadro 8 – Apresentação das categorias de avaliação do trabalho do professor da UFG para progressão horizontal (exemplos de atividades e pontuações).....	64
Quadro 9 – Análise das diferentes vertentes em Psicologia do trabalho.....	75
Quadro 10 – Antecedentes e fundadores das clínicas sociais do trabalho.....	77
Quadro 11 – Fundamentos para uma clínica do trabalho na abordagem da psicodinâmica do trabalho	80
Quadro 12 – Categorias de análise da Psicodinâmica do trabalho	89
Quadro 13 – Delineamento metodológico do estudo	111
Quadro 14 – Requisitos e objetivos da pré-pesquisa e da análise da demanda.....	115
Quadro 15 – Requisitos e objetivos da Pesquisa	116
Quadro 16 – Requisitos e objetivos da validação dos dados.....	117
Quadro 17 – Requisitos e objetivos das fases de devolutiva e avaliação	117
Quadro 18 – Cronograma de atividades para definição do campo de pesquisa e sua realização	134
Quadro 19 – Temas e verbalizações sobre o conteúdo das tarefas.....	137
Quadro 20 – Temas e verbalizações sobre as condições de trabalho dos docentes.....	142
Quadro 21 – Temas e verbalizações sobre as relações socioprofissionais	145
Quadro 22 – Temas e verbalizações sobre as normas e os controles, o estilo de gestão, o processo de comunicação e a avaliação de desempenho do trabalho docente	148
Quadro 23 – Temas e verbalizações sobre o significado do trabalho docente	153

Quadro 24 – Temas e verbalizações sobre a importância do trabalho docente.....	155
Quadro 25 – Temas e verbalizações sobre o prazer no trabalho docente.....	156
Quadro 26 – Temas e verbalizações sobre a liberdade e a autonomia do trabalho docente...	159
Quadro 27 – Temas e verbalizações sobre o reconhecimento do trabalho docente.	162
Quadro 28 – Temas e verbalizações sobre o espaço de discussão coletivo	164
Quadro 29 – Temas e verbalizações sobre a cooperação	165
Quadro 30 – Temas e verbalizações sobre o uso da inteligência prática	168
Quadro 31 – Temas e verbalizações sobre a ausência de reconhecimento no trabalho	171
Quadro 32 – Temas e verbalizações sobre a sobrecarga no trabalho	174
Quadro 33 – Temas e verbalizações sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano laboral.....	176
Quadro 34 – Temas e verbalizações sobre o sofrimento no trabalho.....	177
Quadro 35 – Sintomas e verbalizações sobre os sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho	180
Quadro 36 – Respostas e verbalizações sobre a relação entre vida pessoal e profissional	184
Quadro 37 – Apresentação comparativa dos núcleos de sentido sobre a organização do trabalho	190
Quadro 38 – Apresentação comparativa dos núcleos de sentido sobre a mobilização subjéctiva.....	212
Quadro 39 – Apresentação comparativa dos núcleos de sentido sobre o sofrimento, vida pessoal e profissional e as patologias	221

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição das IES a partir de suas tipologias.....	38
Figura 2 – Diversificação das atividades do professor da UFG	65
Figura 3 – Imagem de uma manifestação realizada por estudantes e trabalhadores durante o movimento francês de maio de 1968.....	71
Figura 4 – Fundamentos para uma clínica do trabalho na abordagem da Psicodinâmica do trabalho	93
Figura 5 – Representação da dinâmica de exploração do sofrimento do trabalhador no atual contexto de trabalho.....	95
Figura 6 – Estratégias defensivas coletivas comumente utilizadas	96
Figura 7 – Dinâmica do reconhecimento no trabalho.....	103
Figura 8 – Formas de gestão da organização do trabalho e a identidade do trabalhador	105
Figura 9 – Síntese sobre os temas que emergiram no primeiro encontro com o grupo de docentes	202
Figura 10 – Descrição da formação de grupos na faculdade de odontologia.....	206
Figura 11 – Síntese do capítulo IV	226

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ORIGEM E REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA E IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE.....	21
1.1 A origem da Universidade.....	22
1.2 A origem da Educação Superior no Brasil	23
1.2.1 Fundação, desenvolvimento e características das IES.....	23
1.2.2 Reestruturação do Ensino Superior no Brasil: dispositivos legais e objetivos políticos e econômicos do sistema	32
1.3 A Mercantilização do Ensino Superior: impactos no trabalho docente.....	36
1.4 A origem da Universidade Federal Brasileira: contexto e características	48
CAPÍTULO II – A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS.....	53
2.1 Evolução do número de discentes, docentes e servidores técnico-administrativos.....	54
2.2 Gestão na Universidade Federal de Goiás: administração e órgãos administrativos centrais.....	56
2.3 A Faculdade de Odontologia da UFG	58
2.4 Administração da Faculdade de Odontologia da UFG.....	59
2.5 Trabalho prescrito do professor universitário de uma Ifes	60
2.6 Estudos contemporâneos sobre trabalho e docência universitária.....	66
CAPÍTULO III – A ABORDAGEM DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO	71
3.1 Psicologia do trabalho, subjetividade do trabalhador e a psicodinâmica do trabalho	74
3.2 Clínicas do trabalho: antecedentes e principais percussores	76
3.3 Análise contextual pelo olhar da Psicodinâmica do trabalho: a banalização da injustiça social	82
3.4 Principais elementos em Psicodinâmica do trabalho.....	87
3.4.1 Trabalho: entre o prescrito e o real	90
3.4.2 Carga psíquica e a defasagem entre trabalho prescrito e real: o sofrimento no trabalho	91
3.4.3 As estratégias de defesa.....	96

3.4.4 A mobilização subjetiva e a cooperação.....	98
3.4.5 Reconhecimento e ressignificação do sofrimento no trabalho	100
3.4.6 A constituição do espaço de discussão coletivo: a base da clínica do trabalho	104
CAPÍTULO IV – DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO	109
4.1 Objetivos.....	110
4.2 O método de pesquisa em psicodinâmica e clínica do trabalho	111
4.2.1 Etapas propostas para realização da clínica psicodinâmica do trabalho	114
4.3 O campo.....	118
4.4 Participantes da pesquisa	119
4.5 Instrumentos	119
4.6 Procedimentos	120
4.7 Análise dos resultados	121
4.8 Considerações sobre a prática em psicodinâmica do trabalho	122
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	128
5.1 Etapa I – Análise documental.....	128
5.1.1 Análise dos cadernos de autoavaliação institucional da UFG.....	129
5.1.2 Análise do diagnóstico organizacional da Faculdade de Odontologia da UFG	131
5.1.3 O diário de campo.....	134
5.2 Etapa II - As entrevistas individuais.....	137
5.2.1 Eixo I – A organização do trabalho	137
5.2.1.1 A organização do trabalho e os destinos do sofrimento docente.....	151
5.2.2 Eixo II – A mobilização subjetiva	153
5.2.2.1 A mobilização subjetiva e o prazer no trabalho docente	170
5.2.3 Eixo III – Sofrimento, defesas e patologias.....	171
5.2.3.1 Sofrimento, defesas e sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho	185
5.3 Estudo II – Encontros coletivos e validação dos dados do estudo I.....	187
5.3.1 Primeiro encontro	190
5.3.2 Segundo encontro	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228

REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	260
Anexo A – Extensão territorial da UFG	261
Anexo B – Administração e órgãos executivos centrais da UFG.....	263
Anexo C – Resolução do Consuni nº 21-2009/UFG	265
APÊNDICES.....	285
Apêndice A - Roteiro de entrevista semi-estruturada.....	286
Apêndice B - Termo de consentimento livre esclarecido.....	289
Apêndice C- Roteiro geral para o espaço de discussão coletivo	293
Apêndice D - Carta convite	295

INTRODUÇÃO

Vários estudos (OLIVEIRA, 2000; RESENDE, 2005; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; BOSI, 2007; SGUISSARDI; FRANCO; MOROSINI, 2005; SGUISSARDI, 2008) que investigaram o impacto das transformações na universidade federal, com base na lógica de mercado, apresentam resultados que solicitam maiores investigações sobre as consequências deletérias desse contexto para a saúde do professor. O presente estudo, alinhado a essa preocupação, buscou investigar, com uso das categorias da psicodinâmica e clínica do trabalho, as vivências dos docentes em relação ao seu trabalho em uma instituição federal de ensino superior (Ifes).

A educação no mundo contemporâneo, para ajustar-se as novas demandas da sociedade neoliberal, vive uma temporalidade de aceleração permanente, buscando produtividade e competência, desenvolvendo dispositivos de controle que enfatizam ligações funcionais e pragmáticas dos trabalhadores no seu cotidiano de trabalho. Pensar a saúde do professor nesse cenário implica analisar o custo subjetivo de sua adequação aos conteúdos objetivos do trabalho, os quais, na atualidade, apresentam como consequências a fragmentação, o isolamento e a burocracia funcional (MANCEBO; ROCHA, 2002). Essas consequências podem causar danos físicos e psíquicos nesses profissionais, favorecendo o aumento das suas vivências de sofrimento.

Para atender às exigências do mercado de trabalho, o docente enfrenta pressões da instituição de ensino e dos discentes, além de ser submetido à cobrança por vasta produção acadêmica. Estas necessidades exigem adaptação do professor e mobiliza aspectos internos. Externos e subjetivos do sujeito e que se constituem durante a história de vida do docente (CASSIOLATO, 2010), cuja história de vida é marcada pelas vivências do sujeito no processo de adaptação a essas demandas.

Conforme Resende (2005), a universidade, apesar de suas contradições, é uma instituição importante e que tem marcado a sociedade e a formação dos seus cidadãos. Além de formar pessoas para o mercado de trabalho, prepara os que irão atuar na administração política do país e, em especial, os professores do ensino fundamental, médio e superior.

Para Mancebo e Rocha (2002), a universidade representa um espaço privilegiado de construção e expressão de indivíduos auto-orientados, centrados em suas práticas acadêmicas, competindo entre eles pelo crescimento, por melhores colocações no mercado de trabalho e posicionando o investimento pessoal no motivo central do seu trabalho. Essa representação de

universidade não encontra suporte na atual configuração do cenário da educação do ensino superior no Brasil, cada vez mais influenciada pela racionalidade instrumental, fundamentada por ideias mercantis, as instituições de ensino superior (IES) oferecem aos docentes um espaço de trabalho caracterizado por matrizes neoliberais, e, portanto, individualistas, competitivas e excludentes.

Nesse cenário, a educação e a universidade tornam-se reprodutoras do capital, não privilegiando a construção e a expressão de indivíduos autônomos, mas sim, pressionando sujeitos que garantem seu espaço com a produção do que pode ser quantificado e que atenda à lógica produtivista, instrumentando-se e o afastando a si e aos outros do desenvolvimento de um pensamento autônomo capaz de privilegiar a ação comunicacional e promover a emancipação do sujeito, apropriando-se de sua história. Assim,

o capital mundializado reorganiza a vida coletiva, reordena o Estado, desobrigando-o com áreas sociais (educação, saúde, cultura, habitação, urbanização), mas acentuando mais do que nunca seus compromissos com o capital[...] a lógica mercantil é disseminada por todo tecido social e transforma tudo em mercadoria, destruindo a formação social que conhecemos como sociedade e esterilizando o campo da cultura naquilo que lhe é essencial e que por isso mesmo não é mercantilizável: seu potencial crítico criador e contestador (LIMOEIRO, 2001, p. 39)

A migração dos interesses do capital para a área educacional repercute negativamente no desenvolvimento da sociedade como formadora de cidadãos críticos e capazes de idealizar novas formas de viver e de conviver. A universidade, que representa um espaço de constituição da sociedade e de formação do indivíduo, ao ter ameaçados seus propósitos emancipatórios e sua liberdade de construção de conhecimento, torna-se uma reprodutora dessas condições a todos aqueles que nela buscam respostas. A identidade e a consciência de si mesmo são elementos que deveriam ser fomentados na universidade. No entanto, os docentes adaptam-se à nova realidade, conformando-se com a proposta limitada de uma organização social e, em vez de exercerem a liberdade de transcender as limitações do *status quo*, obedecem às condições estabelecidas.

Para o docente, trabalhador inserido nesse cenário, as consequências emergem em decorrência de três aspectos principais: “a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho” (MANCEBO, 2007, p.77). Essas consequências influenciam as vivências de prazer e de sofrimento do docente no trabalho, pois possibilitam práticas que remetem à formação de amizades, ao

compartilhamento do conhecimento, às possibilidades de refletir sobre os sentidos e os significados em espaços específicos e momentos particulares. “O trabalho é gerador de sofrimento, na medida em que confronta as pessoas com desafios externos, mas também é a oportunidade central de crescimento e de desenvolvimento psicossocial do adulto” afirmam Lancman e Jardim (2004, p.84).

Para Lancman e Jardim (2004), a psicodinâmica do trabalho objetiva a construção de um processo de reflexão sobre o trabalho, com a compreensão intersubjetiva da organização do trabalho capaz de promover a emancipação do trabalhador visando uma ressignificação do sofrimento vivenciado em virtude das adversidades do trabalho.

A análise das vivências de prazer e de sofrimento no trabalho só pode ser acessada com a palavra do trabalhador. O espaço de fala possibilita a expressão e a elaboração das vivências no trabalho. Desta forma, a pesquisa não se pode se limitar “a captar o estado instantâneo das coisas, mas a dinâmica da elaboração e a construção do sentido, do vivido” no trabalho (ROSSI, 2008). “Nossa história subjetiva é sempre uma história social” assevera Chanlat (2011, p. 115). A vida psíquica do sujeito constrói-se com sua experiência social concreta, cuja apreensão deve ser feita por meio da linguagem e da fala, que são constitutivas da experiência humana (CHANLAT, 2011).

Estudos desenvolvidos com uso da abordagem da psicodinâmica do trabalho, na área de educação, com professores do ensino fundamental e superior (MENDES *et al.*, 2006; MENDES; CHAVES; SANTOS, 2007; MACÊDO, 2010; PEREZ; MERLO, 2010; TRAESEL; ITAQUY, 2010; VILELA, 2010; NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012) indicam que as vivências de sofrimento aparecem por meio de sentimentos de angústia, medo, insatisfação, sufocamento, estresse, esgotamento, ansiedade, depressão e fadiga. O sofrimento relaciona-se às relações estabelecidas com pares, alunos e gestores e com a estrutura burocrática de ensino, além de ser decorrente da desvalorização social da profissão, das configurações da atual organização do trabalho desenvolvida com a precarização do trabalho docente, e expõe o trabalhador a condições precárias relacionadas ao espaço físico, à falta de materiais, à sobrecarga de tarefas, à longa e exaustiva jornada de trabalho, à dificuldade em controlar os alunos, e especialmente, ao rebaixamento salarial e progressiva desqualificação e desvalorização social do trabalho (MENDES; MORRONE, 2010).

A falta de visibilidade de aspectos que envolvem a organização do trabalho tem implicado uma série de comprometimentos para a saúde mental dos trabalhadores. As instituições não consideram a organização de trabalho em seus aspectos dinâmicos que

envolvem a subjetividade dos trabalhadores, limitando seu foco de atuação na prevenção da saúde física, que, no caso dos docentes, torna-se invisível por não lidarem, em sua maioria, com situações que envolvam riscos de acidente de trabalho (GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008). No entanto,

as maneiras de organizar o trabalho que privilegiam o individual e focam todo processo de constituição das relações nas organizações numa perspectiva de isolar as pessoas e solicitar que o desempenho de cada um deva ser sua meta – em detrimento da construção de coletivos em que predominem a cooperação e a solidariedade – devem ser compreendidas e, se possível superadas na constituição dos processos de produção (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011, p. 22).

Uma ação em psicodinâmica do trabalho não objetiva um apaziguamento de conflitos ou de modificação das relações de poder, mas busca promover, com base na expressão dos trabalhadores, que eles possam realizar processos de deliberação que auxiliem a transformação da organização do trabalho (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011).

Estudos sobre as atuais condições de trabalho dos professores universitários evidenciam uma preocupação em analisar as mudanças da gestão do ensino superior e a organização do trabalho do docente (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; MENDES *et al.*, 2007; BOSI, 2007; FRANCO, 2008; MARQUESE; MORENO, 2009). O presente estudo, alinhado ao objetivo dessas pesquisas e com base na abordagem da psicodinâmica e clínica do trabalho, buscou analisar o contexto no qual os docentes de nível superior estão inseridos, bem como, com análise documental, entrevistas individuais e encontros coletivos, apresentar dados sobre as vivências de prazer e de sofrimento no exercício da docência. A aproximação da clínica do trabalho como método garante a coerência epistemológica desse estudo e possibilita que a ação deste método possa intervir na organização do trabalho e/ou na ampliação da percepção de si mesmo sobre o sofrimento no trabalho dos participantes desta pesquisa, preservando o caráter crítico e clínico proposto por Christophe Dejours (1992).

O primeiro capítulo desta tese, intitulado “Educação Superior no Brasil: origem, reorganização do sistema e os impactos no trabalho docente”, apresenta a origem e a reorganização do sistema de ensino superior no Brasil desde sua criação até os dias atuais. O capítulo também aborda o contexto atual relacionado com as mudanças no cotidiano do trabalho do professor universitário.

O segundo capítulo, com o título de “A Universidade Federal de Goiás”, objetiva descrevê-la desde sua constituição até a atualidade, analisar sua evolução histórica e descrever seu modelo de gestão e a atuação dos seus órgãos administrativos. Esse capítulo apresenta a Faculdade de Odontologia da UFG, campo de estudo desta tese, analisando sua administração e o trabalho prescrito do professor de uma Ifes, além de abordar alguns estudos sobre docência e psicodinâmica do trabalho.

O terceiro capítulo, “A abordagem da Psicodinâmica e clínica do trabalho”, apresenta a psicodinâmica e clínica do trabalho como abordagem teórica que possibilitará a análise da relação entre saúde mental e organização do trabalho. Os conceitos fundamentais da psicodinâmica do trabalho dejouriana serão analisados e relacionados com o objetivo do presente estudo.

O quarto capítulo, “Delineamento metodológico do estudo”, trata de apresentar o método utilizado neste trabalho, apontando a coerência metodológica entre o objeto de estudo, o embasamento teórico, a visão epistemológica e os objetivos da presente pesquisa.

O quinto capítulo “Apresentação e análise dos resultados”, apresenta os resultados dos dois estudos realizados, sua análise e discussão dos dados. O capítulo inicia-se com um detalhamento do percurso da pesquisadora na aproximação do campo de estudo, indicando os fatos que contribuíram ou não para o seu desenvolvimento. Os dados do primeiro estudo referem-se à análise documental e à realização de entrevistas individuais, e o segundo estudo trata da validação dos dados do primeiro estudo com um grupo de professores da faculdade. Os encontros coletivos, além de cumprirem o objetivo de validação do estudo I proporcionaram a aproximação do método da clínica psicodinâmica do trabalho.

As considerações finais deste trabalho enfocam suas principais contribuições para o tema estudado e descrevem seus limites e sugestões de ampliação do estudo.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ORIGEM, REORGANIZAÇÃO DO SISTEMA E OS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE.

Este capítulo objetiva apresentar o conceito, a constituição histórica e a formação da universidade no mundo, bem como apresentar duas concepções de universidades que influenciaram a formação das outras, incluindo as brasileiras: os modelos alemão e francês.

Em seguida, será apresentado o histórico da formação do ensino superior no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, enfocando a reforma universitária de 1968, o impacto da crise capitalista do modelo fordista-taylorista nos anos 1970 nas reformas educacionais que a seguiram, além de enfatizar a reforma da educação superior iniciada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), as quais buscavam responder aos imperativos do capital mundial.

Com essa análise histórica, propõe-se um exame sobre as consequências da mercantilização do ensino superior para a sociedade, e para os docentes, que, inseridos, nessa realidade, buscam adaptar-se às novas exigências de lógica produtivista do neoliberalismo que invade o sistema de ensino superior tanto público quanto privado.

Analisa-se também o impacto da reestruturação da educação superior no Brasil no processo de produção de trabalho e no cotidiano laboral nas universidades federais. A discussão sobre esse impacto na rotina de trabalho docente baseia-se na descrição e análise do trabalho prescrito para o professor universitário. Esta descrição será feita com a análise da Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 21/2009 da Universidade Federal de Goiás (UFG), que dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente em relação ao estágio probatório e à relação a progressão funcional horizontal do magistério superior. Esse documento forneceu indícios da intensificação do trabalho docente e como a defasagem entre trabalho planejado e trabalho realizado pelos docentes das universidades federais pode estar contribuindo para as vivências de sofrimento dos docentes e comprometendo sua saúde mental.

O capítulo será finalizado com a apresentação de alguns estudos desenvolvidos sobre trabalho e docência universitária, os quais buscaram investigar como a saúde mental do professor universitário pode ser prejudicada, em razão da atual configuração do sistema de educação superior no Brasil, que estabelece o cotidiano de trabalho do docente.

1.1 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE

Uma das realizações mais expressivas da idade Média foi a criação da Universidade, a qual propiciou a construção e a transmissão do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade. Instituição específica da sociedade ocidental, a universidade não representa todo o sistema de educação superior, mas constitui-se como seu elemento central. As primeiras instituições universitárias surgiram na Europa, inicialmente em países como Itália, França e Inglaterra, durante a Idade Média, exercendo um papel unificador de suas culturas e respondendo aos interesses de uma burguesia crescente que reivindicava o acesso ao conhecimento (MENDONÇA, 2000).

Desde a criação das primeiras universidades, como a Universidade de Bolonha (1190), a Universidade de Oxford (1214), e a Universidade de Paris, a Sorbonne (1215), o conceito de universidade está relacionado a uma pluralidade de campos de saber articulados por meio de práticas inter e transdisciplinares, que tornam possível uma unidade na diversidade. A universalidade de campos de conhecimento é tomada como uma característica definidora da instituição universitária (PAULA, 2009). Breton (2002) destaca o papel da universidade como “um dos mais preciosos aportes do mundo universitário para a vida de nossas sociedades e que constitui um dos únicos espaços que opera à base da compreensão radical das coisas e na busca da verdade” (p. 23).

O modelo da Universidade de Paris é o que apresenta maior influência na constituição das demais universidades europeias, em virtude de sua localização geográfica e da influência da Corporação de Mestres Parisienses, formada por alunos e professores, estes reconhecidos como mestres, e admirados por toda Europa (ROSSATO, 2005). Em Bolonha, a organização da universidade foi feita para atender às exigências de juristas e administradores, isto é, estavam relacionadas às necessidades práticas da burguesia urbana, ao passo que as universidades francesas e inglesas, foram criadas para atender à demanda da Igreja (BOHRER *et al.*, 2008).

Apesar de Bolonha ter sido a primeira universidade constituída no mundo, duas concepções europeias influenciaram a formação de outras instituições universitárias no mundo: a concepção francesa ou napoleônica e a alemã ou humboldtiana. A primeira, caracterizada por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com separação entre ensino, pesquisa e extensão e grande domínio estatal, voltava-se para a formação especializada e profissionalizante. Essa concepção surgiu na Europa e, somente após 171 anos, fundou-se a

primeira universidade na Alemanha com outra concepção, a Universidade de Heidelberg (1386). O modelo alemão destacava a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e ressaltava o papel da universidade na formação integral e humanista do homem. Dentre os modelos de universidade estabelecidos a partir do século XVIII na Europa, o que mais se aproxima de uma concepção de universidade com ênfase à formação científica de cunho humanista, não-pragmático, é o modelo alemão (PAULA, 2009).

Segundo o modelo francês, a universidade era sustentada e dirigida pelo Estado, mas o alemão enfatizava a formação geral, científica e humanista, com foco na totalidade e na universalidade, o que gerava maior autonomia política para seus membros. A Universidade de Berlim, criada em 1810, adotava esse modelo, sedimentando a pesquisa como uma prioridade para a busca de novos conhecimentos. Esta característica promoveu o abandono do modelo de ensino repetitivo e minimizava a posição autoritária e vertical do professor, o que contribuía para que o aluno passasse a exercer um papel mais ativo na construção do conhecimento e no processo de pesquisa (PAULA, 2009).

Apesar da influência das revoluções liberal-burguesas ocorridas no século XIX, a universidade buscou resistir ao movimento mercantil e aprofundou seus estudos, consolidando-se na Europa e se caracterizando como instituição social e, desde sua criação, lutava por autonomia tanto diante do poder da Igreja quanto do Estado. A universidade objetivava reconhecimento e legitimação pública que lhe conferissem uma prática social que, com atribuições diversificadas, baseadas na sua autonomia, pudessem desenvolver um conhecimento guiado pela sua própria lógica e por ideias de formação, reflexão, criação e crítica (MINGUILI; CHAVES; FLORESTIN, 2008).

A criação e o desenvolvimento da educação superior na Europa influenciaram o surgimento das universidades na América latina. No Brasil, a sua condição de colônia portuguesa marcou a origem e a constituição do seu sistema de educação superior, o qual será apresentado a seguir.

1.2 A ORIGEM DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

1.2.1 Fundação, desenvolvimento e características das instituições de ensino superior (IES) no Brasil

O período colonial do Brasil foi marcado por várias tentativas de constituição de uma universidade em território nacional. O fracasso dessas tentativas está relacionado ao modelo

de colonização dos portugueses, o qual era caracterizado por uma política de controle da metrópole que não aceitava uma ação que pudesse levar a colônia a uma independência cultural e política. Os jesuítas, franciscanos e carmelitas, os padres e seminaristas tinham acesso ao conhecimento de nível superior nas áreas de Filosofia, Teologia, Gramáticas Grega, Latina e Portuguesa, mas esse conhecimento não ultrapassava os portões dos conventos (OLIVEN, 2002; FÁVERO, 2006).

A história da criação de universidade no Brasil foi influenciada pela resistência de Portugal, mas também pelo pensamento da elite brasileira, o qual considerava mais adequado realizar seus estudos superiores na Europa.

A expulsão da Família Real de Portugal pelos franceses – consequência das lutas napoleônicas – causou impacto na vida colonial e na brasileira e, particularmente, no sistema de educação. Em 1808, o regente D. João VI criou no Brasil institutos de ensino superior, a exemplo dos de Medicina, Engenharia e Economia. O ensino superior no Brasil nasceu seguindo a concepção francesa de formação superior, obedecendo a um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado essencialmente a atender os filhos da aristocracia que então estavam impossibilitados de estudarem em Coimbra em virtude da invasão francesa (SOUZA, 1991).

A introdução de algumas modificações no processo educativo, por iniciativa de D. João VI (GILES, 1987) tinha como objetivo atender à elite brasileira, mas, sobretudo, às necessidades militares da colônia em consequência da instalação da Corte no Rio de Janeiro.

A Academia de Marinha, criada em 1808, e da Academia Real Militar, no Rio de Janeiro, em 1810, foram fundadas para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, atendendo à preocupação com o poderio militar do país. Só em 1827, constituíram-se os primeiros cursos jurídicos em Olinda e em São Paulo, com posterior expansão pelo território nacional (PELETTI; PELETTI, 1990; SOUZA, 1991).

As instituições e os cursos fundados por D. João VI, responsáveis pelo surgimento de escolas e faculdades profissionalizantes iriam formar o conjunto de instituições de ensino superior até o período da República, após sucessivos processos de reorganização, fragmentação e aglutinação (COSTA; RAUBER, 2009).

As tentativas de implantação de instituições universitárias ocorreram durante o período de 1843 a 1920, mas somente nesse último ano foram bem-sucedidas, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Ela se converteu, posteriormente, na Universidade do Brasil, e depois, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (COSTA; RAUBER, 2009).

Segundo Cassiolato (2010), a implantação da universidade brasileira ocorreu em 1920, no Rio de Janeiro com os cursos de Medicina, Politécnica e Direito. Após sete anos, inaugurou-se a Universidade Federal de Minas Gerais, oferecendo formação em Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia.

A Universidade do Rio de Janeiro teve forte influência do modelo francês, sendo, desde sua criação, uma instituição de cunho profissionalizante. O modelo napoleônico de universidade caracterizava-se por escolas isoladas de cunho profissionalizante, com dissociação entre ensino e pesquisa e foco na centralização estatal (PAULA, 2009).

As primeiras faculdades brasileiras eram independentes umas das outras, estavam situadas em cidades importantes e eram elitistas, seguindo o modelo das escolas francesas, mais voltadas no ensino do que para a pesquisa. O desenvolvimento da universidade no Brasil foi tardio, se comparado a outros países da América latina, que desde o século XVI, tinham em seus territórios universidades fundadas pelos espanhóis, seus colonizadores (OLIVEN, 2002). O quadro 1 apresenta cronologicamente o surgimento das universidades públicas federais na América Latina.

Quadro 1– Surgimento das universidades na América Latina no período de 1551 a 1920

Ordem	País	Universidade	Data de fundação
1	Perú	U. Nacional Mayor de San Marcos	1551
2	Argentina	Universidade Nacional de Córdoba	1613
3	Bolívia	Universidade Mayor San Francisco Xavier	1624
4	Perú	U. Nacional San Cristobal de Huamanga	1677
5	Perú	U. Nacional de San Antônio de Abad	1692
6	Venezuela	U. Central de Venezuela	1721
7	Venezuela	U. de Los Andes	1810
8	Argentina	Universidade de Buenos Aires	1821
9	Perú	U. Nacional de La Libertad	1824
10	Perú	U. Nacional de San Agustin	1825
11	Colômbia	Universidade Nacional de Colômbia	1826
12	Equador	Universidade Central do Equador	1826
13	Colômbia	Universidade del Cauca	1827
14	Colômbia	Universidade de Cartagena	1827
15	Bolívia	Universidade Mayor de San Andrés	1830
16	Bolívia	Universidade Mayor de San Simon	1832
17	Chile	Universidade de Chile	1842
18	Uruguai	Universidade de la República	1849
20	Equador	Universidade de Cuenca	1867
21	Equador	Universidade Nacional de Loja	1869

(continua)

Quadro 1– Surgimento das universidades na América Latina no período de 1551 a 1920 (continuação)

22	Colômbia	Universidade de Antioquia	1871
23	Perú	U. Nacional de Ingeniería	1875
24	Bolívia	U. A. Gabriel René Moreno	1879
25	Paraguay	Universidade Nacional de La Assunción	1889
26	Argentina	Universidade Nacional de La Plata	1890
27	Venezuela	U. Del Zulia	1891
28	Bolívia	U. A. Tomás Frías	1892
29	Bolívia	U. Técnica de Oruro	1892
30	Venezuela	U. de Carabobo	1892
31	Perú	U. Nacional Agrária de La Molina	1902
32	Colômbia	Universidade de Nariño	1904
33	Argentina	Universidade Nacional de Tucumán	1912
34	Argentina	Universidade Nacional Del Litoral	1919
35	Brasil	Universidade Federal do Rio de Janeiro	1920

Fonte: elaborado pela autora, baseado no estudo de Guadilla (2008).

O quadro 1 apresenta dados que indicam um período de 369 anos desde a fundação da primeira universidade na América Latina, no Peru (U. Nacional Mayor de San Marcos, 1551) até a constituição da primeira universidade no Brasil (Universidade do Rio de Janeiro, 1920). Neste período, foram constituídas 34 universidades nessa parte do continente. A fundação dessas universidades está relacionada ao perfil de seus colonizadores, os espanhóis, os quais também ampliaram o número de suas universidades desde o surgimento da Universidade de Bolonha, na Itália, em 1190, ao contrário de Portugal, país que, no transcorrer do período de 1190 a 1499 fundou somente uma universidade, a de Coimbra em 1290.

Apesar do histórico da constituição das universidades públicas federais entre os países da América Latina, o Brasil, na atualidade comporta um número expressivo de universidades federais, as quais foram estabelecidas em um período relativamente curto de tempo. O quadro 2 apresenta a evolução da constituição das universidades federais no Brasil.

Quadro 2– Surgimento das universidades federais no Brasil no período de 1920 a 2002

Quantidade	Universidade	Data de fundação
1	U. Federal do Rio de Janeiro	1920
2	U. Federal de Minas Gerais	1927
3	U. do Distrito Federal* universidade extinta	1935
4	U. do Brasil* universidade extinta	1939
5	U. Federal Rural do Rio Janeiro	1943
6	U. Federal da Bahia	1946
7	U. Federal de Pernambuco	1946

(continua)

Quadro 2– Surgimento das universidades federais no Brasil no período de 1920 a 2002 (continua)

8	U. Federal do Paraná	1946
9	U. Federal do Rio Grande do Sul	1947
10	U. Federal do Ceará	1954
11	U. Federal do Pará	1957
12	U. Federal da Paraíba	1960
13	U. Federal de Goiás	1960
14	U. Federal de Juiz de Fora	1960
15	U. Federal de Santa Catarina	1960
16	U. Federal de Santa Maria	1960
17	U. Federal do Rio Grande do Norte	1960
18	U. Federal Fluminense	1960
19	U. Federal de Alagoas	1961
20	U. Federal do Espírito Santo	1961
21	U. de Brasília	1962
22	U. Federal do Amazonas	1962
23	U. Federal do Maranhão	1966
24	U. Federal de Sergipe	1967
25	U. Federal de São Carlos	1968
26	U. Federal do Piauí	1968
27	Fundação U. Federal do Rio Grande	1969
28	U. Federal de Ouro Preto	1969
29	U. Federal de Pelotas	1969
30	U. Federal de Uberlândia	1969
31	U. Federal de Viçosa	1969
32	U. Federal de Mato Grosso	1970
33	U. Federal do Acre	1974
34	U. Federal Rural de Pernambuco	1975
35	U. Federal de Mato Grosso Sul	1979
36	U. Federal de Rondônia	1982
37	U. Federal de Roraima	1985
38	U. Federal do Amapá	1990
39	U. do Estado do Pará	1993
40	U. de Federal de São Paulo	1994
41	U. Federal de Lavras	1994
42	Fundação U. Federal do Tocantins	2000
43	Fundação U. Federal do Vale do São Francisco	2002
44	U. Federal de Campina Grande	2002
45	U. Federal de Itajubá	2002
46	U. Federal de São João Del Rei	2002
47	U. Federal Rural da Amazônia	2002

Fonte: elaborado pela autora, baseado em estudo de Guadilla (2008) e em documento do MEC (2012)

O quadro 2 apresenta a evolução das universidades federais no Brasil. De 1920 a 2002 foram criadas 47 universidades federais, sendo duas extintas na década de 1930. Do ano 2003 a 2010 houve um aumento de 10 universidades federais, totalizando em 2013 59 universidades. A presidenta Dilma Russel sancionou no dia 05 de julho de 2013, a criação de mais quatro universidades federais, criando a expectativa de que serão 63, em 2014 (MEC, 2012). Algumas questões relacionadas a este fato e à precarização das instituições federais de ensino superior serão apresentadas e discutidas adiante, ainda neste capítulo.

Nesta seção, que tem o objetivo de apresentar o histórico de criação das universidades no Brasil, é importante retomar algumas questões relacionadas à extinção da universidade do Distrito Federal, bem como o seu contexto, as quais são apresentadas para ampliar o entendimento sobre os elementos que permeavam a discussão sobre a criação e o desenvolvimento das Ifes no Brasil. Para isso volta-se ao debate que ocorria no momento em que o governo planejava o sistema de ensino superior.

O governo de Getúlio Vargas, em 1931, elaborou seu projeto universitário, com base em uma lógica permeada pelo debate sobre a concepção da universidade e que teve como medidas iniciais a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31), a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei n 19.852/31) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Decreto-lei nº 19.850/31) (FÁVERO, 2006).

Getúlio Vargas criou o Ministério da Saúde e Educação em 1930 e aprovou, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961, o qual definia o modo de constituição das universidades no Brasil por meio da aglutinação de unidades preexistentes (CASSIOLATO, 2010). Segundo esse estatuto, a universidade poderia ser pública ou particular e deveria incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (OLIVEN, 2002). Este modelo confirmava a aproximação com o modelo francês de universidade, o qual se constituía pela união de escolas isoladas com objetivo profissionalizante.

A criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, na década de 1930, apresentam propostas de um modelo diferente do que havia sido adotado até então e representam um divisor de águas no histórico do sistema brasileiro de educação. A Universidade de São Paulo constituiu-se com um corpo docente altamente qualificado proveniente da Europa, tornando-se o maior centro de pesquisa do país. A universidade do

Distrito Federal foi fundada em 1935, por Anísio Teixeira, e voltada à “renovação e a ampliação da cultura e dos estudos desinteressados” (OLIVEN, 2002, p. 34).

É possível comparar a concepção alemã e a paulista de universidade, e verificar sua proximidade. Dentre as características compartilhadas por ambas, podem ser citadas, dentre outras, a ênfase à pesquisa e à unidade ensino e investigação científica, preocupação na formação geral e humanista, em vez da formação somente profissional, autonomia relativa da universidade diante do Estado e dos poderes políticos, concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade (PAULA, 2009). Segundo Mendonça (2000), havia uma intenção clara do governo federal em assumir o controle das iniciativas no campo cultural, e,

a ideia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade (p. 10).

Em 1938, o Ministro Capanema enviou um texto ao Diretor do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), Luiz Simões Lopes, com o título Observações sobre a Universidade do Distrito Federal (UDF). Neste texto, o então ministro da educação acusa a existência da UDF como um exemplo de indisciplina e desordem na administração pública do país, exigindo que a ordem e a disciplina fossem retomadas pela extinção da UDF e reorganização da universidade brasileira (FÁVERO, 2004).

A era Vargas foi marcada pelo autoritarismo no país, em que as decisões sobre o sistema educacional eram impostas. A Universidade do Distrito Federal teve uma breve existência e foi extinta em 1939, por decreto presidencial (OLIVEN, 2002). Seus cursos foram transferidos para a então, Universidade do Brasil por meio do Decreto nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939 (FÁVERO, 2006), a qual foi criada com a finalidade de controle e padronização da educação superior no país, mais uma vez seguindo o modelo de um conglomerado de escolas profissionalizantes (MENDONÇA, 2000).

A Lei nº 452/37, ao instituir a Universidade do Brasil, não fez referência ao princípio de autonomia em suas disposições gerais. O art. 27 dispunha que tanto o reitor como os diretores dos estabelecimentos de ensino seriam escolhidos pelo presidente da República, dentre os respectivos catedráticos e nomeados em comissão. Era proibido, aos professores e

alunos da universidade, qualquer atitude de caráter político-partidário ou mesmo o comparecimento às atividades universitárias com uniforme ou emblema de partidos políticos (FÁVERO, 2006).

Segundo Oliven (2002), foram criadas 22 universidades federais no período da Nova República (1946-1963), formando o sistema de universidades públicas federais. Ainda nesse período, foram fundadas nove universidades religiosas, oito católicas e uma presbiteriana. Esse período foi caracterizado pela descentralização do ensino superior e sua regionalização, e também por ter sido uma fase fértil da história da educação brasileira. Nesse período, atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, dentre eles: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro (COSTA; RAUBER, 2009).

Durante a ditadura militar (1964-1985), as universidades transformaram-se em objeto de uma ingerência direta do governo federal que afastou diversos professores, sobretudo da Universidade de Brasília, coibindo atividades consideradas subversivas pelo governo (RAUBER, 2008). Mesmo nesse contexto repressor, foram criadas quinze universidades federais no período militar.

O eixo em torno do qual se articulam as soluções pedagógicas-administrativas propostas pelo governo entre 1964 e 1968 deslocam-se do âmbito da reflexão acerca de sua responsabilidade social e política de um projeto global de desenvolvimento para o campo de uma racionalidade administrativa e econômica, em um cenário marcado pela repressão (MENDONÇA, 2000). Em meio ao clima de tensão gerado pelos militares no poder, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que estabeleceu (FÁVERO, 2006): o sistema de crédito, o vestibular classificatório, o caráter rotativo das chefias dos cursos, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, a valorização da titulação e produção científica.

Essa reforma foi influenciada pela concepção norte-americana, pela ideia de racionalização, embasada em uma linguagem tecnicista e empresarial calcadas em eficiência, eficácia, produtividade etc. Este modelo de universidade associa o processo educacional à produção de uma mercadoria, focando-se na relação custo/ benefício. Ao adotar conceitos da gestão empresarial, a universidade passa a atender o setor produtivo do país, substituindo a concepção alemã de universidade voltada para a formação humanista, integral e

desinteressada, a qual tinha como base a Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras (PAULA, 2009).

A crise do capitalismo nos anos 1970, (particularmente em relação ao Estado de *Bem-estar* e ao modelo fordista-taylorista de produção), a intensificação do movimento de internacionalização do capital, a flexibilização financeira e a adoção de políticas neoliberais teceram a configuração do contexto em que a expansão do sistema de ensino superior ocorreu no Brasil. A ideia de que o mercado deveria regular a sociedade global competitiva orientou as discussões sobre a reforma da educação superior, a qual deveria possibilitar a ampliação da demanda e a massificação do ensino superior (OLIVEIRA, 2000).

A partir dos anos 1970, iniciou-se o processo de expansão do ensino superior que foi reorganizado por um conjunto de normas e regulamentos, bem como por decisões do então Conselho Federal de Educação. A preocupação do conselho residia em viabilizar a expansão do sistema nacional de educação superior pela criação de faculdades isoladas, autorizando o funcionamento de faculdades privadas que atendessem à demanda, uma vez que as vagas nas universidades públicas, mesmo ampliadas, não eram suficientes (MACEDO *et al.*, 2005), porque as medidas de racionalização econômica e administrativa não eram coerentes com o movimento de um grande aumento do número de vagas. O governo estimulou então o crescimento das vagas na área privada. Entre 1968 e 1974, as matrículas nas universidades públicas passaram de 158,1 mil para 392,6mil. Nas instituições isoladas, das quais 75% eram privadas, o número cresceu de 120,2 mil para 504,6 mil (MENDONÇA, 2000).

Em 1980, o Brasil contava com 882 instituições de ensino superior: 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. O total de matrículas, que, em 1964, era de 142.386, passou a 1.377.286, em 1980. O crescimento de 52,6% referia-se a instituições não universitárias. De 1980 até 1995, o sistema apresentou um crescimento mínimo (1,36%) em termos de número de instituições, que passou de 882 para 994 (MACÊDO *et al.*, 2005).

O fim do regime ditatorial e a preocupação crescente em participar do processo de globalização reforçou a ênfase na racionalidade instrumental nas universidades na década de 1980, em um contexto político, econômico e social em que as universidades públicas eram acusadas pelo governo de improdutivas. O neoliberalismo cobrou aumento de produção em ensino, pesquisa e extensão. Conforme Oliven (2002), promulgada a Constituição Federal de 1988, iniciou-se um debate sobre a nova lei de diretrizes e bases da educação nacional que

possibilitasse atender aos imperativos do produtivismo, da eficiência e da liberação de novos mercados para o capital, no caso, a educação superior.

Ao longo dos governos Sarney, Collor e Itamar Franco, as matrículas na educação superior aumentaram apenas 18,7%, cerca de 1,5% ao ano. Ao final da década de 1980, encontrava-se praticamente inalterada a proporção entre matrículas públicas e privadas, sendo 41,6% públicas e 58,4% privadas (SGUISSARDI, 2008).

Ao final do ano de 1996, foi aprovada a Lei nº 9394/96 que além de definir as bases para a educação fundamental, profissionalizante e superior, introduziu o processo de avaliação regular e sistemático dos estabelecimentos de ensino superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC). A avaliação tornou-se um mecanismo importante de controle do Estado nas instituições de ensino superior públicas e privadas, uma ferramenta que buscava introduzir nas instituições a cultura competitiva, necessária para desestabilizar as bases de solidariedade dos trabalhadores das Ifes e deixa-los vulneráveis à intensificação do trabalho e à precarização de suas condições. Estes fatores são consequência de um afastamento do Estado enquanto mantenedor, assumindo a posição de controlador e manipulador da cultura universitária.

A análise dos documentos que regulamentaram a reestruturação do ensino superior no Brasil auxiliará a compreensão de como eles atendem aos objetivos políticos e econômicos nacionais e mundiais. Esta análise é relevante por permitir o entendimento da configuração das atuais universidades federais no Brasil.

1.2.2 Reestruturação do ensino superior no Brasil: documentos legais e objetivos políticos e econômicos do sistema

O propósito deste item é explicitar alguns elementos centrais da reestruturação da educação superior brasileira, que, apesar de sua pequena existência, em comparação ao histórico do sistema de ensino superior europeu e de outros países da América Latina, passa por um momento de profundas transformações advindas das políticas do neoliberalismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, e a Lei nº 9.135/95 que criou o Conselho Nacional de Educação foram consideradas, a princípio, caminhos para mudanças positivas no sistema de ensino superior.

Apesar das possibilidades suscitadas pela LDB (Brasil, 1996), e de toda legislação complementar regulamentadora, não é possível afirmar que o país foi capaz de implementar uma verdadeira reforma da educação superior na década de 1990 (MACEDO *et al.*, 2005).

A nova LDB trata da educação superior no capítulo IV, artigos 43 a 57, e define alguns objetivos para ela (OLIVEIRA *et al.*, 2006):

- a) Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico e reflexivo;
- b) Formar diplomados em diversas áreas do conhecimento;
- c) Incentivar o trabalho de pesquisa e iniciação científica;
- d) Promover a propagação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos;
- e) Estimular o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional;
- f) Estimular o conhecimento da problemática da sociedade brasileira.

Além da fixação dos objetivos da educação superior, a LDB estabelece regras de funcionamento do ensino superior, tais como: duração do período letivo (duzentos dias); frequência obrigatória de alunos e professores, normas de seleção, obrigatoriedade de oferta de cursos noturnos nas IES públicas etc. (NEVES, 2002).

A Lei nº 9.131/95 dispõe sobre as atribuições do Ministério da Educação (MEC), do CNE e das Câmaras de Educação Básica e Superior, instituiu, como já foi dito o Exame Nacional de Cursos para avaliar a qualidade dos cursos de graduação. Além disso, altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual regulamentava que o processo de escolha de dirigentes universitários das instituições públicas deveria ser definido pelo presidente da República.

Segundo Mendonça (2000), a nova LDB e outros documentos complementares, estabeleceram uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades Federais e promoveram a diminuição do orçamento para a pesquisa e a pós-graduação, desmobilizando o movimento docente universitário e influenciando, sobretudo, nas universidades públicas, a qualidade do contexto de trabalho dos professores e gestores dessas instituições.

Dentre as diversas determinações da nova LDB, merece destaque a flexibilização e a fragmentação da educação superior brasileira, por meio da diversificação institucional e a expansão do setor privado, promovendo e regulamentando a privatização desse nível de ensino. O art. 20 da LDB define três tipos de instituições privadas: as particulares (empresariais), as comunitárias, e as confessionais e filantrópicas. Conforme Bittar, Oliveira e

Morosini (2008), neste artigo ocorre uma imprecisão na definição das instituições confessionais e comunitárias como IES de direito privado. Segundo o artigo 20, as instituições comunitárias seriam aquelas que possuem a presença de representantes da comunidade na sua entidade mantenedora. As confessionais deveriam ter, além de representantes da comunidade, uma orientação confessional e uma ideologia específica. A falta de rigor do art. 20 da LDB possibilita que a maioria das IES consideradas sem fins lucrativos se classifiquem como comunitárias, confessionais e filantrópicas, propiciando assim que grandes empresas de ensino superior, com a justificativa de serem instituições de caráter não lucrativo se autodenominam públicas não estatais e reivindicam o acesso às verbas públicas.

As reformas do Estado, implementadas a partir dos anos 1990, e orientadas pelo Banco Mundial (Limoeiro, 2001) podem ser vistas como uma resposta a culpabilização do Estado pela crise econômica dos países capitalistas. Acusado de ineficiente e marcado pelo privilégio, o Estado passou a buscar desenvolver suas atividades com eficiência e qualidade, tal como acontece no setor privado. Outro ponto central dessa concepção refere-se ao tamanho do Estado, que deve diminuir, tornando-se um Estado mínimo, sem intervir nas regulações de mercado.

A retórica do conceito de qualidade no recinto educacional é proveniente do Banco Mundial, e vem acompanhada da noção de quantificação, da avaliação e comparação, estimulando a competição entre as instituições pelos financiamentos (DIAS SOBRINHO, 2001).

As universidades no Brasil, tanto públicas quanto privadas, mas, sobretudo as federais, passaram a vivenciar as transformações advindas dessa nova lógica e tentam se adequar a ela, algumas de maneira mais crítica, e outras, mais conformistas. De toda forma, é preciso analisar a implementação dessa reforma educacional, implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, sendo a LDB de 20 de dezembro de 1996 o marco no qual o Estado se destaca no controle e na gestão de políticas educacionais.

O quadro 3, elaborado com base nas informações de Bittar, Oliveira e Morosini (2008), apresenta alguns documentos que representam alterações feitas por meio de decretos, leis e portarias e que, desde a promulgação da LDB, vem atender às exigências da matriz neoliberal e representam a imposição dos ajustes e reestruturações definidos para os países da América Latina pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial (Bittar, Oliveira e Morosini, 2008).

Quadro 3 – Dispositivos legais e a expansão do ensino superior no Brasil no período de 1997 a 2006

Dispositivo Legal	Data	Conteúdo
Decreto n 2.306	19 de agosto de 1997	Normatização das atribuições das IES privadas de ensino, admitindo as instituições com fins lucrativos e determinando a diversificação das IES em cinco tipos: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores ou escolas superiores
Decreto n 3.860	9 de julho de 2001	Alterou as regras da educação superior e da avaliação dos cursos e das IES. Ao invés de cinco tipos o novo decreto define três: I - universidades; II- centros universitários e III- faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. A natureza das IES não foi alterada, somente reagrupadas.
Decreto n 4.914	11 de dezembro de 2003	Dispõe sobre os centros universitários, vedando a constituição de novos centros e ressaltando os critérios para credenciamento destes
Lei n 10.861	14 de abril de 2004	Institui o Sistema Nacional de Avaliação Superior – Sinaes
Decreto n 5.225	1 de outubro de 2004	Eleva os centros federais de educação tecnológica à categoria de ensino superior.
Decreto n 5.205	20 de dezembro de 2004	Regulamenta as fundações de apoio privadas no interior das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES
Lei n 11.079	30 de dezembro de 2004	Institui a Parceria Público Privada – PPP
Lei 11.096	13 de janeiro de 2005	Institui o programa Universidade para todos – Prouni
Decreto n 5.622	19 de dezembro de 2005	Regulamenta a educação a distância no Brasil e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro para o capital estrangeiro.
Decreto n 5.773	9 de maio de 2006	Determina normas para as funções de regulação, supervisão e avaliação das IES.
Decreto nº 5.800	8 de junho de 2006	Criação do projeto Universidade aberta do Brasil (UAB), promovendo o ensino superior público à distância
Decreto n 6096	24 de abril de 2007	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior em nível de graduação, aproveitando a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais – REUNI
Lei n 11.552	19 de novembro de 2007	Alterou os limites de financiamento, bem como o período de carência e diminuição de juros para os estudantes - FIES

Fonte: Elaborado pela autora baseado em estudo de Bittar, Oliveira e Morosini (2008), Segenreich (2009) e Lima (2013).

A análise da ordem cronológica de divulgação desses documentos possibilita perceber a construção de um cenário que favorece a expansão do ensino superior na área privada e a alteração da função do Estado no tocante à educação superior, assumindo o controle e a

avaliação das IES e se desvinculando do seu papel de mantenedor. O Decreto nº. 2.306, de 1997 e o Decreto nº. 3.860, de 2001, tratam diretamente da regulamentação das instituições de ensino superior privadas, garantindo que elas possam existir de variadas formas, atendendo à demanda de mercado. O Decreto nº. 4.914, de 2003, estabelece diretrizes para constituição dos centros universitários bem como seu recadastramento. O ano de 2004 registra a promulgação de legislação para o cenário da educação superior, que buscaram garantir a expansão do setor educacional pela iniciativa privada e firmar o papel do Estado como controlador do sistema da educação superior do país. Dentre elas, ressalta-se a criação do Prouni, o qual terceiriza a educação superior para um contingente de alunos, e o Sinaes, que tem o objetivo de avaliar as instituições com base no ensino, na pesquisa e na extensão. A regulamentação das fundações de apoio privada (PPP) e da educação a distância estão coerentes com o propósito de mercantilização do ensino superior no Brasil.

Os números referentes ao crescimento das IES privadas e de matrículas desde a promulgação da LDB e dos dispositivos anteriormente apresentados, indicam que o setor de educação superior privado se expandiu de forma mais acentuada que o setor público. Em 2004, ano de várias regulamentações do sistema de ensino superior no país, havia 2.013 IES no Brasil, sendo 224 públicas e 1.789 privadas. Já em 2009, das 2.314 IES do país 245, eram públicas e, 2.069, privadas, ou seja, as leis e os decretos promulgados atingiram seu objetivo, pois o setor estava dominado pela iniciativa privada (BRASIL, MEC/ Inep, 2011). O item a seguir propõe analisar o processo de mercantilização do ensino superior, bem como as suas consequências para o trabalho docente.

1.3 A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE

O processo de privatização no Brasil foi implementado sistematicamente, a partir de 1990, ao terem início uma série de reformas no Estado. A partir do governo de Fernando Collor de Mello, houve sucessivas reformas que objetivaram a abertura de mercado para investimentos estrangeiros e a liberalização das importações (MANCIBO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

O setor da educação também foi afetado por esse novo cenário econômico, uma vez que ocorreu a expansão da educação superior pela iniciativa privada e se iniciou, nas instituições de ensino superior públicas, uma tendência de mercantilização do trabalho

docente, que se concretizou com o crescimento dos cursos de pós-graduação *lato sensu* pagos (BOSI, 2007).

Essa expansão, realizada a partir da década de 1990, tinha como objetivo seguir as orientações do Banco Mundial, as quais reafirmavam a idéia de que a educação deveria ser percebida como um setor dos serviços não exclusivos do Estado.

Segundo a lógica neoliberal, as conquistas sociais, como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, devem ser determinados pelas leis de mercado. Desta forma, o Estado disponibilizaria áreas significativas para exploração capitalista, com ações para reprodução do capital (SGUISSARDI, 2008).

Para Bosi (2007), o neoliberalismo, com base em sua reestruturação produtiva, na flexibilização da legislação trabalhista, na precarização do trabalho, e outros, sobretudo no novo papel do Estado, que, considerado ineficiente, deve se tornar mínimo, ampliando o espaço da iniciativa privada, vista como mais eficiente e possuidora de uma gestão de maior qualidade. Com a concepção de Estado mínimo, os investidores possuem o máximo de oportunidade para exploração do capital em áreas que deveriam ser ofertadas pelo Estado, pois pertencem à esfera social de interesse público.

O processo de privatização passou a assumir posição central no desenvolvimento do modo de produção capitalista, com o objetivo de enxugamento do Estado e consequente fortalecimento do mercado. Nas universidades federais, os reflexos da atual reforma educacional, baseadas na ideologia neoliberal fazem-se presentes com a pressão do Estado que diminui sua função de mantenedor, ao mesmo tempo que pressiona por racionalização dos gastos, avaliação da relação custo-benefício e diversificação de suas fontes de financiamento, especialmente, buscando maior volume de financiamento do setor privado (OLIVEIRA, 2000). As consequências do atual contexto educacional nas universidades federais serão analisadas em um item específico, tendo em vista a relevância dessa análise para o objetivo deste trabalho.

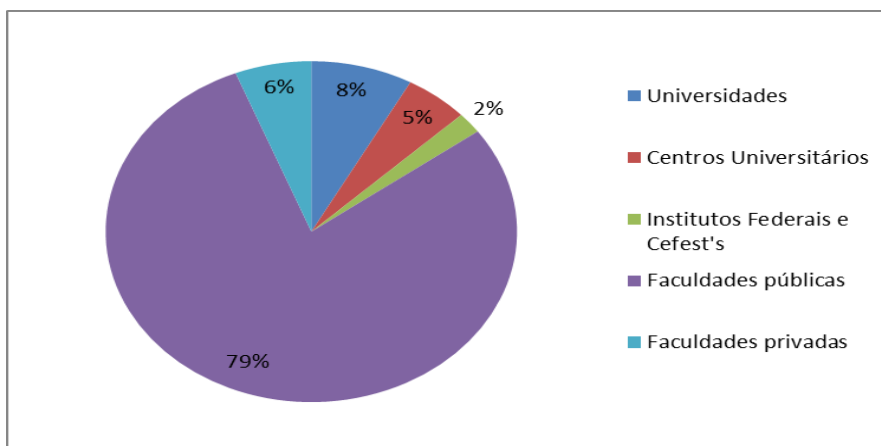
A proclamação da superioridade da eficiência do setor privado sobre o público afastou o Estado da sua função de promotor e assegurador do bem-estar social, fazendo agravar o desemprego e aumentar a demanda por serviços públicos, em especial, de assistência social, previdência e saúde. “A defesa da universalização dos direitos sociais foi substituída pela da focalização e, o princípio da igualdade, pelo da equidade.”, afirmam Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 42).

A reforma da educação superior, implementada pelo governo Lula da Silva, assim como o fora pelo governo de Cardoso, objetivou o reordenamento do papel do Estado, suprimindo os limites entre o setor público e privado, ao consolidar o processo de privatização interna dos serviços públicos, especialmente da educação superior. O papel do Estado permanece sendo o de regulador, estimulando tanto a diferenciação das IES, como a diversificação de suas formas de financiamento (ÁVILA, 2010). Na década de 1990, o Estado passou a incentivar e facilitar os investimentos em educação na área privada e a cortar os investimentos na ampliação do setor público federal (CASSIOLATO, 2010). Portanto,

a universidade, como centro de produção de conhecimento é chamada a responder ao desafio gerado pelo aprofundamento da crise econômica, política e social decorrente da implantação de uma política neoliberal. A reforma do Estado, proposta com base no princípio do mercado máximo/Estado mínimo, postulado básico da política neoliberal, levou a uma crescente desobrigação em relação as instituições públicas de ensino (RESENDE, 2005, p. 63).

O reflexo dessa ação concretizou-se no número de matrículas de IES públicas e privadas. Até a década de 1980, cada setor tinha 50% das matrículas realizadas. No final dos anos 1990, essa relação já era de 70% para as IES privadas e de 30% para as públicas (BRASIL, MEC/Inep, 2010). A figura 1 apresenta a divisão entre as 2.365 IES no Brasil e suas tipologias.

Figura 1 – Distribuição das IES a partir de suas tipologias



Fonte: elaborado pela autora com dados do Resumo técnico do censo da educação superior de 2011 (BRASIL, MEC/Inep, 2013).

Conforme dados extraídos do *Resumo técnico do censo de educação superior* de 2011, ano base 2010 (BRASIL, MEC/Inep, 2013), em que participaram 2.365 IES que registraram 6.739.689 matrículas em 30.420 cursos de graduação presencial e a distância, no Brasil, as instituições privadas continuam predominantes na educação superior com 73,7% do número total de matrículas, as quais, concentram-se em faculdades.

Outro dado relevante é a concentração do número de matrículas em apenas 117 IES, consideradas de grande porte e que detém 2.505.670 (48,9%) das matrículas realizadas. Este dado aponta a tendência de monopolização do sistema educacional por grandes corporações. Segundo Gorgulho (2007), 60% das 1.100 IES com número de alunos inferior a 500 devem ser extintas, e as demais (40 %) serão compradas por outras mantenedoras ou por outros fundos de investimento.

De acordo com Sguissardi (2008) os fundos de investimento, especialmente estrangeiros, dispõem de três bilhões de reais a serem investidos no setor educacional no Brasil. O autor ressalta que quatro redes nacionais comercializam suas ações na Bolsa de Valores (Bovespa): Anhanguera (AEDU3), Estácio de Sá (ESTC3), Sistema Educacional Brasileiro (SEBB11) e Kroton Educacional (KROT3). Em 22 de abril de 2013 a Kroton educacional e a Anhanguera educacional realizaram uma fusão que criou um grupo avaliado em 13 bilhões de reais, incluindo dívidas. Em 12 de setembro de 2013 o grupo Estácio de Sá comprou a Uniseb por R\$615,3 milhões em dinheiro e ações. Apesar dessa operação ainda estar sobre análise do Conselho administrativo de defesa econômica (Cade), esses fatos apontam para que o setor educacional se transforme em uma economia de escala, sedimentando de vez a oferta de um ensino superior barato e com uma qualidade razoável (ALEGERI JR., 2013).

Mancebo e Rocha (2002) realizaram uma investigação sobre a avaliação superior no Brasil, de 1980 ao ano de 2000, analisando documentos oficiais, a legislação do período e a produção escrita presente em 27 periódicos nacionais de educação. Para as autoras, é consensual o fato de que a avaliação se estabeleceu como uma das principais formas de balizamento político da educação superior no Brasil, influenciando a configuração das condições do trabalho docente. Nessa pesquisa, foram identificados diversos modelos avaliativos, alguns deles alinhados à lógica mercantilista segundo a qual a IES deve estar a serviço do mercado, tendo como objetivo principal formar capital humano para atender às demandas impostas pela nova ordem econômica. As autoras ressaltam o papel do Banco Mundial e da Organização das nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco)

como organismos que promovem a consolidação deste modelo de avaliação. Com base nessa ótica o “índice de valor do produto educacional é medido, basicamente, conforme sua utilidade no sentido mercadológico” (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 6).

O professor universitário fica vulnerável nesse cenário, buscando enquadrar-se em um novo cotidiano na IES, o qual está cada vez mais sujeito às demandas empresariais e gerido conforme premissas da eficiência e da produtividade, tal como os demais setores da economia.

As atividades docentes foram duplamente afetadas pelas novas ordenações assumidas pelo Estado Brasileiro e as sucessivas políticas implementadas para a educação superior:

por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento produtivo – também é afetado (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47).

O professor deve ter diploma de mestre, mas será sempre questionado sobre sua competência para ensinar, deve ter formação em pesquisa, mas também precisa captar recursos para pesquisar, o que implica uma demanda de tempo para atender à burocracia administrativa, o que interfere no andamento da própria pesquisa. É ainda solicitado a mudar a forma de ensinar, adotando os avanços tecnológicos possíveis em sala de aula e fora dela, o que irá influenciar sua vida privada e o seu tempo para lazer, da convivência com a família e os amigos. Sua progressão profissional e seu *status* dependem, sobretudo, do número de publicações, mas também deve envolver-se com a gestão, lembrando que professores temporários e substitutos não dispõem de carga horária para essas atividades (LE MOS, 2011).

A extensão também exige envolvimento em comissões e projetos de atuação na comunidade que consomem tempo do docente. A estrutura precária da maioria das instituições federais de ensino superior faz que o docente se desdobre para superar essas condições para ministrar aulas teóricas e práticas, tendo que cumprir seu papel em meio a todo esse contexto. Provavelmente, não se esgota a lista de atividades que caracterizam a intensificação do trabalho docente nas Ifes, mas as citadas permitem refletir sobre as diversas exigências feitas ao docente e como elas podem esgotar os recursos do professor no enfrentamento do seu cotidiano laboral.

O quadro 4 apresenta alguns elementos que configuram o trabalho do professor universitário.

Quadro 4 – Características do trabalho docente

Precarização do trabalho docente	Presente também nas universidades públicas, em que crescem as contratações temporárias dos professores (sobretudo no regime de professor horista), professor equivalente (Reuni).
Intensificação do regime de trabalho	Implica aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aumento do individualismo competitivo.
Flexibilização do trabalho	São estabelecidas novas atribuições para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por pessoal de apoio. O docente deve atuar não somente em sala de aula, mas desenvolver pesquisa, e também um crescente número de tarefas administrativas, tais como: preenchimento de formulários e relatórios, emissão de pareceres, captação de recursos para viabilizar seu trabalho, etc.
Submissão a rigorosos e variados sistemas avaliativos	A eficiência do docente e sua produtividade são objetivadas em índices, que sobrepõem à análise qualitativa à quantitativa sobre a sua produtividade.

Fonte: quadro elaborado pela autora com base nas informações de Mancebo, Maués e Chaves (2006).

Em síntese, o trabalho docente sofre o impacto dessas mudanças, que tornam mais acelerado o ritmo de produção, incrementando as tarefas a serem realizadas, determinando horários atípicos, acelerando o desempenho das atividades e aprofundando a dinâmica “produtivista-consumista”, comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, a diminuição do tempo dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo o tempo de convivência, um campo coletivo de criação – texto, tema, colegas, professores – necessário para que o “circuito de ressonâncias de pensamento possa se instaurar” (CAIAFA, 2000, p. 196).

O contexto atual do professor universitário foi gestado por leis e decretos apresentados anteriormente no quadro 3 e que representam as determinações sobre como tem sido administrado o ensino superior. O plano diretor da reforma do Estado, que divide o Estado em setores e reorganiza o trabalho dos servidores públicos federais, classificando a universidades no núcleo de serviços não-exclusivos do Estado, a reforma administrativa e previdenciária e a política implementada para as IFES, ampliaram o poder de intervenção do Estado na vida universitária. Lemos (2011) cita alguns exemplos dessa nova realidade, como a escolha de dirigentes, a política de avaliação, a sistemática de pós-graduação estabelecida pela Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes), a nova regulamentação do Financiamento estudantil (Fies), a elaboração de novas diretrizes curriculares, as contingências estabelecidas para concessão de recursos, o estabelecimento de política salarial e de vagas para docentes e discentes.

A atual relação do Estado com a universidade Federal retira autonomia dos seus professores, promove um contexto de grande pressão ao exigir que ele se submeta a

burocracia estatal e institucional em uma realidade que exige produtividade e eficiência, ao mesmo tempo em que não oferece condições físicas, financeiras e psicológicas para tal.

A face manipuladora e alienante nessa situação, elaborada, implantada e mantida pelo Estado é que a crise na universidade federal é atribuída à falta de comprometimento do professor, ao seu baixo desempenho e ao seu excesso de liberdade profissional. O professor tornou-se o “bode expiatório” do sistema. Ao tentar mostrar a realidade percebida por ele, poderá ser julgado por aquele que realmente resiste ao desempenho eficiente de suas obrigações (LEMOS, 2011).

O Sinaes e o Reuni representam reguladores importantes para a configuração do atual contexto do trabalho docente, reforçando a posição de um Estado em que os índices valem mais do que a realidade acadêmica e que pressionam o professor para o alcance de metas, muitas vezes, irrealizáveis.

Se, de um lado, a expansão do ensino superior levou à sua mercantilização, impondo mudanças na rotina de trabalho das IES, de outro lado, o Ministério da Educação por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e do Sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes), reforçaram o seu papel de avaliador e fortaleceu mecanismos de ranquiamento de instituições de educação superior. O Sinaes tem, como objetivo, regular e ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos organismos internacionais (ÁVILA, 2010). Esse sistema de avaliação integra três modalidades de instrumentos de avaliação, a serem aplicados em diferentes momentos, conforme apresentado no quadro 5.

Quadro 5 – Composição do processo de avaliação das IES instituído pelo Sinaes

Modalidade do Instrumento de avaliação	Procedimento
Avaliação das instituições de educação superior (Avalies):	Autoavaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 2004.
	Avaliação externa realizada por comissões designada pelo Inep, segundo diretrizes estabelecidas pela Comissão nacional de avaliação da educação superior (Conaes).
Avaliação dos cursos de graduação (ACG)	Avalia os cursos de graduação pro meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas <i>in loco</i> de comissões externas. A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e sua renovação a que os cursos estão sujeitos. Tal avaliação objetiva a autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores.
Avaliação do desempenho dos estudantes / Exame nacional de desempenho de estudantes (Enade)	Aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais.

Fonte: elaborado pela autora, baseado nos dados do Brasil, Mec/Inep, 2011.

Apesar da importância dos três instrumentos, o Enade, em razão de a pontuação das IES serem divulgadas na mídia, recebe maior atenção da sociedade e dos alunos.

O Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes que, a partir de 2004, substituiu o denominado provão, segundo o artigo 5 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), é o instrumento de avaliação do rendimento dos alunos dos cursos de graduação no tocante a conteúdos programáticos, habilidades e competências em cada área de conhecimento (BRASIL, MEC/Inep, 2009). Constitui o meio pelo qual o MEC avalia a qualidade do ensino ministrado nas IES e é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, ou seja, os estudantes selecionados devem fazer a prova para que possam concluir seu curso [Para a emissão do diploma do aluno inscrito no Enade é requisito a regularização deste com o Inep].

O Enade avalia ingressantes e concluintes dos cursos selecionados trienalmente. O objetivo é fazer um comparativo entre o desempenho de ingressantes e concluintes de um mesmo curso, buscando verificar se a vivência acadêmica potencializou o desempenho do aluno.

O Enade pode ser percebido como um mecanismo de ajustamento das IES ao contexto gerado pela mercantilização do ensino superior no Brasil, mas que expressa em sua lógica a implementação de objetivos contraditórios aos reflexos da expansão do ensino superior. A prova do Enade procura aferir competências e habilidades em diversas áreas de conhecimento específico e também geral. No componente referente a questões gerais, avalia, sobretudo, a capacidade de leitura e interpretação de texto, síntese, correlação e análise. Essas competências devem ser desenvolvidas ao longo da trajetória educacional, sendo a educação superior o seu local de aprimoramento destas, e elas dependem de uma base de formação adquirida durante o ensino básico.

Cristóvam Buarque (2005), senador da República e ex-Ministro da Educação do governo Lula da Silva, compreende que a qualidade da universidade depende da reforma da educação básica. E complementa:

Com apenas 1/3 de jovens concluindo o ensino médio, estamos desperdiçando o potencial de milhões de cérebros. Com um ensino médio sem qualidade, condenamos a universidade a receber jovens ainda não preparados. O bom desempenho das universidades de outros países não acontece porque eles são mais inteligentes, mas sim porque têm a probabilidade maior de ter bons alunos, pois é possível escolher entre todos e não apenas entre poucos de seus jovens (p. 3).

A avaliação das instituições por meio do Enade pressiona-as a agir em um sistema produtivo e, ao receberem alunos do ensino médio despreparados para o curso superior devem proceder a uma transformação, às vezes “milagrosa”. O sistema exige que os professores sejam agentes dessa transformação, e, se não o fizerem, poderão ser julgados como incompetentes, descomprometidos, desmotivados, e responsáveis pela nota obtida pelos alunos.

A divulgação das notas do Enade e as do índice geral dos cursos (IGC) é utilizada pelas IES como ferramenta de promoção do marketing institucional. Dessa forma, tanto alunos quanto dirigentes e docentes devem ajustar-se a esse sistema de avaliação, apesar das condições inadequadas para o desenvolvimento da qualidade do ensino superior anteriormente citada. Este fator de pressão também atinge universidades públicas, que são também avaliadas e delas são esperados os melhores resultados do exame.

O MEC, ao estabelecer o seu método de análise de resultados das IES, desencadeou um processo, em cada instituição, de avaliação do trabalho discente e docente. Como o desempenho dos alunos constitui parcela importante (30%) no conceito preliminar de um curso (CPC), então é provável que alunos e professores sejam pressionados a apresentarem ótimos resultados, já que a meta a ser alcançada é a retenção e a atração de novos clientes (alunos). A racionalidade econômica é avaliada pelo Enade ao investigar a capacidade da IES de formar profissionais aptos para atender às necessidades atuais de mercado de trabalho.

O fracasso dos alunos é atribuído aos docentes que sucumbiram as pressões do contexto de trabalho. Caso o curso não alcance a nota 3 no Enade, a instituição receberá visita de avaliação de peritos avaliadores indicados pelo MEC para obtenção de informações sobre docentes e infraestrutura que podem comprometê-la em seu objetivo de classificação do curso. No entanto, se ela mantém a nota 3 no Enade a visita somente ocorrerá se a instituição solicitá-la.

O Enade representa um risco para grande parte das instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, porque a visita dos avaliadores do MEC poderá constatar uma realidade configurada por um quadro de professores que não cumpre as exigências quanto à titularidade, ao regime de trabalho e ao tempo de casa. Outro risco é a constatação de uma infraestrutura deficiente no tocante a laboratórios, biblioteca, salas de aula etc. A instituição procura evitar a sua exposição com a visita do MEC, pressionando professores e alunos para obtenção do desempenho suficiente no Enade, negligenciando o não atendimento as exigências do MEC a respeito de infraestrutura que afetam diretamente seu desempenho. A

culpa do fracasso no exame incidirá sobre docentes e discentes, preservando a gestão e a administração geral.

Essa situação está presente em outras áreas de um mercado competitivo e excludente em que a exploração da força de trabalho está no cerne da ideia de lucro e sucesso empresarial. A área de educação, ao ser invadida por essas premissas, desenvolve uma cultura individualista e perversa que sobrepõe o lucro a tudo e a todos.

A inserção de alguns grupos educacionais na bolsa de valores, e as fusões e aquisições ocorridas em 2013, potencializam os ganhos dos grandes grupos educacionais, os quais possibilitam investimentos em sua estrutura e em uma administração mais profissional que minimizem custos e aumentem ganhos. Esta competitividade diminui o preço das mensalidades e tem o objetivo de expandir e dominar o mercado.

O Estado, ao disponibilizar o setor de serviços educacionais de nível superior para o capital, aumenta os índices de oferta de ensino superior, seja pela criação de vagas públicas nas instituições privadas por meio do Financiamento estudantil (Fies) e do Programa universidade para todos (Prouni), seja pela diminuição dos valores das mensalidades e o aumento da acessibilidade de muitos brasileiros, sejam pela criação de novas vagas nas universidades públicas por meio do programa de reestruturação e expansão das universidades federais (Reuni). E este último é um projeto que causa impacto na intensificação do trabalho docente das instituições federais de ensino superior, visto que a ampliação de vagas para discentes não é acompanhada pela contratação de docentes e servidores técnicos administrativos, conforme será apresentado no quadro 6 sobre a evolução de quantitativo da Universidade Federal de Goiás.

O governo Lula da Silva, ao buscar a expansão mais eficiente e eficaz do setor público, lançou o Reuni pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Esse programa, inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem o objetivo de:

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (art. 1º).

O Reuni tem os objetivos acima citados pelo Art. 1 como também pretende maximizar o aproveitamento dos recursos físicos e humanos das IES federais. Pode-se entender essa “maximização” como uma concepção que atende a lógica da produtividade e transforma o trabalho docente em uma mercadoria.

Apesar da proposta do Reuni de ampliação do acesso as universidades públicas federais, Resende (2005) aponta que é comum e presente os sucessivos cortes de verbas e de pessoal nas universidades federais, sobretudo na última década.

O trabalho docente se encontra em situação precária em razão do achatamento salarial, da insuficiência de contratações mediante concursos públicos e da ampliação da carga de trabalho do docente em relação à carga horária contratada (RESENDE, 2005, p. 68).

Os docentes das universidades federais vivem em um paradoxo entre a proposta do Reuni e as condições de trabalho a que estão submetidos, ou seja, há um programa federal para ampliar o acesso e a permanência dos alunos, ao mesmo tempo em que os docentes estão submetidos a condições de trabalho que não contribuem para o cumprimento do programa. A parte do programa referente à maximização dos recursos físicos e de pessoal parece buscar elucidar esse paradoxo na medida em que contempla a produtividade do trabalho docente como meta e forma de avaliação do seu desempenho. Resende (2005) considera que ao implantar um sistema de avaliação produtivista, em que a quantidade se sobrepõe à qualidade, a universidade federal cria uma hierarquização geradora de desconforto para os docentes e afeta negativamente o ambiente de trabalho institucional.

É importante ressaltar que sempre fez parte da pauta de reivindicações de docentes a ampliação da oferta de vagas nas universidades públicas, portanto, esse é um ponto de consenso entre a categoria. A ampliação de vagas em condições que permitam o desenvolvimento de ensino com qualidade é a questão que permeia os debates sobre o Reuni.

Alguns fatores comprometem a qualidade do ensino superior com a ampliação proposta pelo Reuni. São elas: a elevação da relação aluno-professor, o que implica intensificação e precarização do trabalho docente e a meta de taxa de conclusão de 90%, superior ao índice dos países centrais (70%), e pode provocar uma diminuição nos critérios avaliativos em virtude da exigência burocrática para cumprimento da meta, podendo gerar uma aprovação sistemática do aluno para que a meta seja alcançada. O banco de professores equivalentes é outro fator que compromete o programa (ÁVILA, 2010).

Baseado no argumento dos limites financeiros apontados pelo governo, a Portaria Normativa Interministerial nº 22/07 apresenta normas adicionais para realizar a expansão da oferta de ensino superior prevista no Reuni. Segundo instrução normativa, a instituição conta com um banco de professores-equivalentes, que corresponde à soma dos professores de nível 3º Grau, efetivos e substitutos, classe adjunto, nível 1 com regime de trabalho de quarenta

horas e titulação de doutor, em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente (art. 2º). Os parágrafos 2º e 3º do referido artigo definem que o professor adjunto que trabalhava 40 horas semanais, em regime de dedicação exclusiva (DE) vale 1,55; o professor doutor, em 20 horas, 0,5; o professor doutor substituto 40 horas, 0,8 e o professor doutor substituto 20 horas, 0,4, ou seja, quatro professores substitutos de 20 horas equivalem a um professor 40 horas com dedicação exclusiva (ÁVILA, 2010).

Com esse cálculo, aumenta a probabilidade de que os departamentos que apresentam carência de professores optem pela contratação de docentes substitutos em vez de professores 40 horas DE. Este fato implicará perda de qualidade, pois não haverá, para o professor substituto tempo dedicar-se a estudos, pesquisa, os trabalhos de extensão, planejamento, avaliação etc. A universidade, baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vem sendo, há muitos anos, criticada por ser um modelo antiquado, seletivo e excludente (ÁVILA, 2010). No contexto das políticas para educação superior percebe-se um compartilhamento dessa visão, por exemplo, a proposta de transformar muitas universidades federais em instituições voltadas para o ensino, com a justificativa de democratização do acesso ao ensino superior.

O cenário atual nas IES está fundamentado num produtivismo social, em que o seu reconhecimento está pautado mais na quantidade de sua produção – artigos, aulas, congressos – do que na sua qualidade (RESENDE, 2005). O Reuni, como programa de ampliação das vagas do ensino superior, está promovendo o enfraquecimento da qualidade do ensino ao comprometer as condições de trabalho dos docentes das IFES.

Estas considerações sobre a mercantilização do ensino superior no Brasil são importantes para que se possa avaliar o impacto das mudanças sociopolíticas e econômicas no cotidiano laboral do docente e como essas mudanças podem comprometer a produção de conhecimento científico do país e a formação dos seus pesquisadores. A análise da configuração do cenário da educação do país, com base na lógica de produtividade do neoliberalismo, contribui para verificar como se pode construir e/ou manter universidades que favoreçam a ampla formação dos cidadãos brasileiros, sem que elas estejam comprometidas com a ideologia do neoliberalismo e as propostas do empresariado, mas sim, com o desenvolvimento social e político do país.

Uma questão fundamental apontada por Resende (2005) refere-se a como os professores federais podem desenvolver mecanismos objetivos e subjetivos que possibilitem o alcance da finalidade da educação, não somente a aprendizagem de um conhecimento pronto,

mas a auto reflexão crítica que possibilite resistir ao processo de dominação presente na lógica do neoliberalismo. Os fatores mencionados influenciaram e ainda influenciam o contexto do ensino superior no Brasil, tecendo novas formas de organização do trabalho docente e criando novas formas de relação entre as instituições e seus colaboradores.

1.4 A ORIGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL BRASILEIRA: CONTEXTO E CARACTERÍSTICAS

Na história da educação superior brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro constituiu-se como a primeira instituição universitária no Brasil criada legalmente pelo governo federal. As polêmicas e as restrições antecessoras do processo de sua criação dificultaram o estabelecimento claro de seus propósitos e funções, e esta situação promoveu, reavivou e intensificou o debate acerca da questão universitária no país, sobretudo por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC). As questões norteadoras desses debates referiam-se a: concepção de universidade; suas funções; autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no país (FÁVERO, 2006).

Desde sua criação, as funções e o papel da universidade servem de pauta para discussões acerca do tema. No mínimo duas posições são identificadas. De um lado, há aqueles que defendem a indissociação entre pesquisa, ensino e extensão, conforme o modelo de universidade alemão. Do outro lado, estão aqueles para quem a universidade deve priorizar a formação de profissionais para o mercado, o que caracteriza o modelo francês.

Esta discussão ainda faz parte da pauta de diversos congressos e conferências sobre educação superior, especialmente em referência à situação das instituições federais de ensino superior, e sua análise tem sido ampliada pela identificação do contexto no qual está inserido esse debate o da globalização e da mercantilização do ensino superior. Tema anteriormente discutido no presente estudo e retomado para relacionar como esse contexto afeta diretamente as Ifes no histórico de sua constituição até os dias atuais. Segundo Resende (2005),

pesquisar a universidade pública é hoje uma necessidade. Assim será possível refutar vários argumentos irreais contrários a essa instituição, que são correntes no seio da sociedade brasileira, além de demonstrar sua real importância no contexto desta mesma sociedade, já que está em andamento de forma camuflada um processo de privatização (p.64).

Durante a década de 1990, as instituições públicas brasileiras enfrentaram extensas greves, tanto de professores quanto de funcionários e alunos, as quais buscavam denunciar as precárias condições de organização e de funcionamento dessas instituições em todo país (MOEHLECKE; CATANI, 2006). A preocupação do governo com as universidades públicas foi perdendo espaço com a divulgação de matérias que as consideravam ineficientes, burocratizadas e espaço de desperdício do dinheiro público, além de reprodutora das desigualdades sociais. Influenciado por estudos internacionais, sobretudo o do Banco Mundial (1994), o Estado decidiu investir na educação de nível básico e estimular os investimentos privados no setor da educação superior.

De acordo com Sguissardi, Franco e Morosini (2005), documentos do Banco Mundial sobre educação ressaltam em suas análises:

- a) privilégio do custo/benefício do sistema;
- b) diferenciação institucional;
- c) necessidade de o Estado eximir-se, o máximo possível, da manutenção e administração do ensino superior;
- d) defesa de um conceito de autonomia financeira e administrativa em relação ao Estado e a diversificação de fontes de recursos;
- e) incentivo a privatização e a obediência às demandas do mercado.

Assim como o Banco Mundial oferece orientações sobre como vencer a crise capitalista ele também oferece fórmulas para o Estado tratar a área da educação superior. No primeiro caso, se refletindo no segundo, o Banco Mundial orienta que haja um equilíbrio orçamentário mediante redução dos gastos públicos, abertura comercial, liberalização financeira, desregulamentação dos mercados domésticos, reforma do sistema de previdências e privatização das empresas e dos serviços públicos. Referente às mudanças sugeridas para educação superior, o teor da orientação está centrado na concepção de ensino superior como um bem mais privado que público; no retorno inferior da educação superior se comparada aos investimentos na área de educação fundamental e na diminuição e/ou eliminação da universidade de pesquisa (ensino-pesquisa e extensão) a qual seria muito dispendiosa para os países pobres e ricos, e propiciaria o *déficit* público (SGUISSARDI; FRANCO; MOROSINI 2005).

Com base nessas orientações, a participação no sistema educacional superior, antes visto como direito social inalienável, passou a ser interpretada como privilégio individual, e o Estado, anteriormente o mantenedor, converteu-se em Estado avaliador e regulador que

condiciona recursos à obtenção de resultados (Schugurenski, 2002). A concepção assumida é a de uma universidade aplicada, que responda aos interesses de mercado e que não pese no orçamento público, aproximando-se de um modelo neoprofissional ou neonapoleônico, hegemônico e profissionalizante, afastando-se da concepção humboldtiana. A análise de Chauí (1999) é esclarecedora:

A reforma tem um pressuposto ideológico básico: o mercado é portador de racionalidade sócio-política e agente principal do bem-estar da República. Esse pressuposto leva a colocar direitos sociais (como saúde, educação e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Dessa maneira, a reforma encolhe o espaço público democrático dos direitos e amplia o espaço privado não só ali onde isso seria previsível – nas atividades ligadas a produção econômica – mas também onde não é admissível – no campo dos direitos sociais conquistados (p. 3).

Para Sguissardi, Franco e Morosini (2005), o desafio atual para as universidades, especialmente as federais, é que, diante de um modelo mundialmente imposto, elas devam preservar sua identidade, objetivos e sua função social. O documento que orientou a campanha eleitoral do partido que ora governa, *Uma escola do tamanho do Brasil*, destacava alguns compromissos do Estado com a educação superior, dentre eles: promoção da autonomia universitária e da indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, reconhecimento da função estratégica das universidades para o desenvolvimento social e econômico do país, consolidação das instituições públicas como referências para as demais, expansão da oferta de vagas, em especial do setor público e do curso noturno, ampliação do orçamento público para o setor público e defesa dos princípios constitucionais do ensino superior gratuito (PALOCCI, 2002).

Apesar das orientações do documento, a lógica produtivista e as orientações do Banco Mundial parecem influenciar mais as decisões governamentais no que se refere a reforma da educação superior no Brasil. A última década foi caracterizada por um cenário de minimização do papel do Estado, sobretudo no que se refere às políticas públicas, especialmente o campo educativo.

Segundo Franco e Morosini (2005), as Ifes centram-se em um paradigma gerencialista, produtivista e mercantil para garantirem sua sobrevivência. Quando o financiamento do fundo público torna-se insuficiente, as instituições públicas, incluindo as Ifes, passaram a utilizar cobrança de taxas, obtenção de financiamento privado para pesquisas, prestação de serviços e consultoria, desenvolvimento de especializações *lato sensu* pagas pelos alunos e outras

formas de ação que limitam sua autonomia intelectual, diminuem seu compromisso com o setor público e com o bem-estar coletivo.

Para Santos (1999), as Ifes vivem um conjunto de tensões, caracterizados por uma multidiversidade, levando a uma universidade funcionalizada, disponível para o desempenho dos serviços públicos e a satisfação de necessidades sociais, de acordo com as demandas das agências financiadoras, estatais e não estatais.

Acusadas de ineficientes, as Ifes sofrem uma crise de legitimidade e uma crise institucional. A primeira configura-se pelo não atendimento das Instituições as demandas urgentes que lhes são dirigidas pelos diversos segmentos sociais, especialmente pelo setor produtivo. A segunda evidencia-se ao surgirem críticas sobre sua eficiência, custos e competitividade. A proposta para aliviar essa crise perpassa pela adoção pelas Ifes, de um modelo de gestão empresarial, nos moldes de uma empresa privada (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006).

Desde a determinação constitucional de 1988, que estabeleceu a autonomia universitária em seu art. 207, havia uma expectativa de que fossem debatidos vários problemas das IES públicas, em especial das Ifes, dentre eles ressalta-se a falta de autonomia administrativa e orçamentária; a escassez de recursos para financiamento das ações e desenvolvimento de projetos e a inexistência de ações colaborativas entre as IES públicas (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006).

No entanto, ocorreu, a partir dos anos 1990, a implantação, pelo presidente da República, de políticas preocupadas com a privatização de empresas estatais, o congelamento de salários, e a abertura de mercado nacional para produtos estrangeiros. Em relação ao ensino superior, ficam em segundo plano a discussão suscitada pela Constituição de 1988 e os governos acentuam a expansão privada do ensino superior e procuram fontes alternativas de financiamento junto ao mercado que complementem as do fundo público (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006).

Nesse cenário, deve-se ressaltar o papel das Ifes na produção de conhecimento do país. Conforme Resende (2005), apesar de a maioria dos alunos (cerca de 80%) estudar em instituições de ensino particulares, é na instituição pública, sobretudo a federal, que ocorre uma produção significativa de conhecimento e a formação de novos pesquisadores. Trata-se de uma produção científica que oferece suporte para o desenvolvimento econômico e social do Brasil. Pensar em uma prática dissociada da pesquisa apresenta-se como uma irresponsabilidade, visto que, nas mais diversas áreas, até mesmo aquelas de que o mercado se

apropriada, dependem, para sua eficiência, de pesquisas que embasem seus resultados. Conforme essa lógica produtivista e mercantilista, na educação superior, é importante preservar os espaços em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão estejam presentes, a fim de assegurar a qualidade das práticas desenvolvidas nas diversas áreas do país. As Ifes representam parcela fundamental dessa preocupação, devendo preservar sua autonomia intelectual, e precedida a ela faz-se necessária a autonomia financeira.

No cenário construído desde as reformas da década de 1990, as Ifes têm enfrentado uma nova configuração da sua realidade. Além do crescimento dos indicadores de produtividade, há uma disputa entre as Ifes, em relação ao recebimento de recursos federais, pois o MEC, desde 1999, ao ampliar recursos para uma IFE, os minimiza para outra (OLIVEIRA; DOURADO; AMARAL, 2006).

Com o passar dos anos, foram paulatinamente desaparecendo do orçamento das universidades recursos destinados a construções, reformas, modernização de laboratórios e outros, e foram reduzidas as parcelas de custeio para atividades de pesquisa e extensão. As universidades, incluindo as públicas, passam a depender dos recursos dos editais públicos para captar recursos que antes eram integrados ao orçamento da universidade.

Concorrer por recursos a serem aplicados em pesquisa, obtidos por meio de cumprimento de normas de editais, passou a ser obrigação do professor. A não participação implica uma experiência de fracasso pessoal, e mesmo assim, como não há recursos disponíveis para todos os participantes, não há garantia de serem contemplados. Os editais funcionam como um mecanismo de seleção em que os projetos dos pesquisadores devem estar cada vez mais coerentes com a demanda de mercado, ou seja, voltados para a inovação tecnológica e outras formas de valorização do capital (BOSI, 2012).

A presente tese objetiva verificar como a nova configuração em uma universidade pública federal propicia vivências de prazer-sofrimento em um grupo de professores universitários. A apresentação da Universidade Federal de Goiás e da Faculdade de Odontologia da UFG fornecerá informações que constituirão o contexto do campo estudado.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

A história da UFG está alinhada à de muitas pessoas, estudantes, docentes e da própria sociedade goiana que enfrentaram os conflitos e as contradições pela instauração de uma instituição de ensino superior no estado de Goiás. O professor Colemar Natal e Silva, fundador da UFG, representa aqueles que acreditaram no projeto de criação de uma Universidade Federal em Goiás (BRASIL, 2008).

A Universidade Federal de Goiás foi criada no dia 14 de dezembro de 1960, resultante de reivindicações reunidas sob a liderança do professor Colemar Natal e Silva, diretor da Faculdade de Direito do estado de Goiás, a qual era mantida pelo governo federal (FREITAS, 2010). No dia de 18 de dezembro de 1960, em uma cerimônia realizada na Praça Cívica, em Goiânia, que reuniu milhares de pessoas, o então presidente da República Juscelino Kubitschek, assinou o ato de criação da UFG, Lei nº 3.834-C. A aula inaugural ocorreu no ano seguinte, no dia 7 de março, em solenidade ocorrida no Teatro Goiânia (UFG, Prodir, 2012).

A educação superior no estado de Goiás foi iniciada com a reunião de instituições isoladas, tal como ocorrera em outros locais do Brasil, buscando atender às demandas das elites dominantes, seguindo os ditames do modelo francês (RESENDE, 2005).

As faculdades associadas para a formação da UFG foram: Faculdade de Direito (fundada em 1898, na antiga capital de Goiás), a Faculdade de Farmácia e Odontologia (1945), a Escola de Engenharia (1952) e a Faculdade de Medicina (1960).

Para a elaboração de um projeto pedagógico, a UFG realizou a Semana de Planejamento, que reuniu expositores e personalidades importantes da área cultural e pedagógica do país, como os sociólogos Darcy Ribeiro e Ernesto de Oliveira Júnior. Nesse evento, ficou definido o propósito da UFG de superar o modelo clássico de ensino que se fortalecia no Brasil, e de se aproximar da concepção de uma instituição que deveria ser “um centro de transformação pedagógica, cultural, social e política, inspirada na cultura e sem concepção ideológica pré-concebida”, segundo palavras do então reitor Colemar Natal e Silva. Suporte essencial para a concretização dessa concepção, baseava-se a intensificação da vida cultural da universidade e uma maior integração entre estudantes, professores e a comunidade (UFG, Prodir, 2012).

Na época em que a UFG foi constituída, a universidade deveria ter em funcionamento a Faculdade de Direito, Filosofia, Ciências e Letras. Apesar de esse requisito não ter sido atendido, foi inserida na lei n 3.843, em seu artigo 2, parágrafo 3, a determinação de prazo para ajustar-se a essa determinação. Em 1962, a UFG criou a faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, em 1963, atendendo à demanda do estado, que tinha seu foco nas atividades do setor agropecuário, criou a Faculdade de Agronomia e Veterinária (UFG, Prodir, 2012).

A UFG, no período de 1960 a 1986, caracterizou-se pelo impulso dirigido a extensão, interiorização, sobretudo pelo estabelecimento de *campi* avançados e por uma expansão consequente deste processo (MENDONÇA, 2010). Em 1964, iniciaram-se as atividades dos cursos de Matemática e Física. Como consequência da Reforma Universitária de 1968, a Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras foi desmembrada, dando origem às seguintes unidades: Instituto de Ciências Humanas e Letras, Instituto de Química e Geociências, Instituto de Ciências Biológicas e Faculdade de Educação. Resultante da fusão do Conservatório de Música e Faculdade de Artes surgiu o Instituto de Artes. Posteriormente, criaram-se duas unidades na área da saúde: O Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública e a Faculdade de Enfermagem e Nutrição. Em 1988, criou-se a Coordenação de Educação Física e Desportos (RESENDE, 2005).

Em 2011, a UFG era formada por dois *campi*, localizados na cidade de Goiânia: o *Campus* Colemar Natal e Silva (*Campus* I) e o *Campus* Samambaia (*Campus* II). Além desses dois *campi*, a universidade atuava em mais três cidades no interior de Goiás: Catalão, Jataí e Firminópolis. A UFG ainda oferece cursos de graduação isolados nas cidades de Goiás (Direito) e Rialma (Licenciatura em Matemática) (UFG, Prodir, 2012).

A área total dos terrenos da UFG é de 8.839.043,40 metros quadrados, ou 182,6249 alqueires (UFG, Prodir, 2012), sendo o *Campus* Samambaia o responsável pela maior área: 4.662.400,00 metros quadrados, seguido da área ocupada pelo *Campus* de Caldas Novas: 2.592.922,00 metros quadrados e em terceiro lugar em termos de extensão ocupada está o *campus* localizado na praça universitária (Colemar Natal), contendo 209.250,00 metros quadrados (anexo A).

2.1 EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DISCENTES, DOCENTES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

Dados do documento UFG em números 2011 (UFG, Prodir, 2012), referente ao ano base 2010 indicam que o número de alunos, regularmente matriculados em cursos de

graduação, modalidade presencial, totalizou 19.863 em 31 de dezembro de 2010. As matrículas dos alunos de mestrado e doutorado que eram 199, em 2001, passaram para 2486, em 2010. A pós-graduação *stricto-sensu* aumentou em 1.250% o número de alunos entre 2001 e 2010. O quadro 6 apresenta mais informações sobre a evolução histórica dos números da UFG.

Quadro 6 – Evolução histórica de servidores técnico-administrativos, docentes efetivos e discentes matriculados em 1998 e 2010

	1998	2010	%(1998 -2010)
Servidores técnico-Administrativos	2076	2.276	9,7%
Docentes efetivos do ensino superior (em exercício)	1283	2.276	77,4%
Alunos matriculados na graduação presencial	10795	19863	84%

Fonte: UFG em números 2011 (ano base 2010), (UFG, Prodir, 2012).

A análise do quadro 6 indica um crescimento desproporcional entre a demanda de alunos, docentes, e sobretudo, servidores técnicos-administrativos. Este dado sugere sobrecarga de trabalho administrativo para os docentes, e confirma tendência apontada por vários estudiosos da área, tais como Mancebo, Maués e Chaves (2006), e que não se limita à esfera privada. Conforme esses autores, a flexibilização do trabalho é caracterizada pelo estabelecimento de novas atribuições para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por pessoal de apoio. O docente agora atua não somente em sala de aula e no desenvolvimento de pesquisa, mas também realiza um crescente número de tarefas administrativas, tais como: preenchimento de formulários e relatórios, emissão de pareceres, captação de recursos para viabilizar seu trabalho.

O cenário socioeconômico e político nacional, configurou-se, a partir dos anos 1990, por uma forte pressão de organismos internacionais para implantar soluções para a crise do capitalismo, além da própria busca do capital por áreas em que possa reproduzi-lo. Em decorrência, no campo da educação superior no Brasil apresentam-se novos desafios, não só para sua adequação as ordenações impostas, mas também o da Universidade preservar sua identidade e sua finalidade em meio a esse novo panorama econômico, na qual o processo de globalização é um dos atores principais. A reforma do Estado, orientada pelo Banco Mundial também provocou impacto no modelo de gestão e na estrutura da UFG (MENDONÇA, 2010). Dessa forma,

as alterações e as mudanças que ocorrem na UFG, sobretudo a partir do início da década de 90, apontam para o fato que ela passa por um processo de *metamorfose*, que implica *modernização* de uma estrutura e sua organização acadêmica, bem como por uma dinâmica própria de reconfiguração do seu perfil e identidade institucionais. Na mesma direção observa-se ainda o esforço com a finalidade de ampliar vínculos com a sociedade, especialmente a local, e a instalação de uma cultura do trabalho mais dinâmica e flexível, apesar de mais controladora do desempenho e da produtividade (OLIVEIRA, 2000, p. 99, grifos do autor).

A forma como a UFG respondeu e ainda busca responder a essas exigências exerce grande influência no contexto de trabalho do docente, bem como na qualidade das condições do seu cotidiano profissional. A organização, as condições e as relações do conseqüentemente influenciam as vivências de prazer e sofrimento dos docentes da IES e constituem objeto de estudo desta pesquisa. A gestão da universidade representa um papel essencial nessa conjuntura.

2.2 GESTÃO NA UFG: ADMINISTRAÇÃO E ÓRGÃOS ADMINISTRATIVOS CENTRAIS

A administração central da UFG é constituída pela reitoria e pelos Conselhos Universitários de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura e de Curadores. A reitoria tem por função administrar a universidade e planejar seu futuro, ouvindo sempre a comunidade (interna e externa) por meio de seus órgãos representativos e de seus membros. A Reitoria compreende o gabinete do reitor, as Pró-Reitorias de Graduação (Prograd), de Pesquisa e Pós Graduação, de Administração e Finanças (Proad), de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (Prodirh), de Extensão e Cultura (Proec) e de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom), e ainda a Procuradoria Jurídica, as coordenadorias e assessorias especiais, os órgãos suplementares, os *campi* do interior e os órgãos administrativos (anexo B). Os órgãos suplementares da UFG são: Rádio Universitária, Centro Editorial e Gráfico, Hospital Veterinário, Planetário, Museu Antropológico, Hospital das clínicas e a Biblioteca Central (UFG, Prodir, 2012).

As atribuições básicas das pró-reitorias são de ordem administrativa, cabendo-lhes assessorar a Reitoria para a definição da política de atuação por meio de atividades relacionadas à sua área específica. As pró-reitorias tem por tarefa formular diagnósticos dos problemas da instituição em sua área, elaborar políticas de atuação e coordenar as atividades dos órgãos responsáveis pela execução dessas políticas, além de assessorar os órgãos

colegiados nos processos de deliberação sobre as matérias correspondentes aos seus campos de atuação (UFG, Prodir, 2012).

Os conselhos deliberativos são instâncias que complementam a administração da universidade. O Conselho Diretor é o órgão máximo deliberativo e de recurso em matéria acadêmica, administrativa e financeira nas unidades acadêmicas. O conselho é constituído pelo diretor, vice-diretor, chefes de departamento, coordenadores de curso de graduação e pós-graduação (*strictu sensu*) e representantes dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes. Os conselhos centrais da UFG são: o Conselho Universitário (Consuni), o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec), o Conselho de Curadores. Esses conselhos e a Reitoria constituem a administração central da UFG.

O Consuni, instância máxima de recurso no âmbito da UFG, exerce funções normativa, deliberativa e de planejamento. Caracterizado como um fórum de discussão, desempenha outras atribuições, tais como o estabelecimento das diretrizes acadêmicas e administrativas da UFG. É formado pelo reitor, vice-reitor, pró-reitores, diretores das unidades acadêmicas e representantes dos docentes, dos servidores técnico-administrativos e dos estudantes.

O Cepec é o organismo de supervisão e desempenha atribuições deliberativa, normativa e consultiva sobre as atividades didáticas, científicas, culturais e de interação com a sociedade. É constituído pelo reitor, vice-reitor e pró-reitores e por representantes das câmaras e dos três segmentos da comunidade universitária. Esse conselho é uma instância de recursos das decisões de suas câmaras.

O Conselho de Curadores é um órgão que fiscaliza a parte econômico-financeira da universidade, e estrutura-se em câmaras, cujas composições e competências são definidas em seu regimento (UFG, Prodir, 2012).

A UFG é uma instituição complexa do ponto de vista de suas extensões burocráticas. No decorrer de sua existência, ela propôs-se a construção de uma estrutura guiada pelas premissas de racionalidade e agilidade, tal como previsto na Assembleia Constituinte Interna (1988-1990) e na reformulação estatutária de 1995. A ideia era delinear um formato organizacional mais enxuto, mais ágil e menos burocrático (OLIVEIRA, 2000). A apresentação da Faculdade de Odontologia da UFG, bem como a análise e discussão dos dados da presente pesquisa, permitirá compreender se esse objetivo foi atingido.

2.3 A FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UFG

A Faculdade de Odontologia (FO/UFG) foi criada quinze anos antes do surgimento da Universidade Federal de Goiás. Em 1945, duas faculdades nasceram juntas: Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás. O seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto nº 24.231 no dia 12 de dezembro de 1947, dois anos após o início de seu funcionamento. As faculdades funcionavam na Santa Casa de Misericórdia, na Avenida Tocantins, no centro de Goiânia. A sede própria foi finalizada em 1953 no Setor Universitário. Dentre os seus fundadores destacam-se os farmacêuticos Rômulo Rocha e Carlos Augusto Godoy e os então estudantes Marinho Lino de Araújo e Ramiro Campos Meireles. O primeiro diretor da faculdade, entre os anos de 1946-1952, foi Agnelo Arlington Fleury Curado.

No dia 14 de dezembro de 1960 as faculdades de Farmácia e Odontologia foram incorporadas à UFG e, no dia 16 de janeiro de 1967, foi realizado o desmembramento das faculdades por meio da Lei nº 5.207.

O objetivo da FO/UFG era a formação do cirurgião-dentista clínico geral, com consciência predominantemente preventiva e social, além do desenvolvimento da sua capacidade para diagnosticar e tratar as enfermidades da boca e outras estruturas, como agente ativo de integração e desenvolvimento técnico, científico e cultural, estimulando a pesquisa e atuando como agente de desenvolvimento da comunidade (os dados referentes a este item foram obtidos no site FO/UFG, 2013).

O primeiro vestibular para o curso ocorreu em 1948 com a oferta de 30 vagas. O Curso de Odontologia obteve 23 inscritos e as aulas iniciaram-se em março do mesmo ano. A primeira turma colou grau em 16 de dezembro de 1950, com 25 formandos, sendo 14 alunos do Curso de Farmácia e 11 de odontologia. O curso tinha duração de três anos, e o currículo vigente, no Brasil, era instituído pelo Decreto federal nº 19.852 de 1931.

Atualmente, a Faculdade de Odontologia oferece 60 vagas anuais para o seu curso que funciona em período integral. Em 2010, a concorrência foi de 18,4 alunos por vaga. O número de alunos regularmente matriculados na modalidade presencial é de 294 alunos, podendo variar de 1 a 2%. O número de concluintes em 1996 foi de 58 alunos e, em 2010, foi de 54. O curso tem duração de cinco anos e uma carga horária de 4372 horas.

Em 2013, o Curso de Odontologia conta com 54 professores. Dois docentes estão afastados para realizar pós-graduação, e dois ocupam cargos na Reitoria, mas, em tempo parcial, e continuam desempenhando atividades de ensino e pesquisa na faculdade. Outros 2

professores dedicam 12 horas semanais de atividades no Hospital das Clínicas, outro órgão da UFG.

Dentre os professores efetivos, 46 atuam em regime de dedicação exclusiva, 2 são contratados por regime de 40 h, e 6 no regime de 20 h. A faculdade conta com três professores substitutos. Atualmente, não há casos de afastamento de professor por motivo de doença na FO. Somente um professor está afastada por licença *premium*, a qual finalizará ainda em 2013.

O trabalho do professor da FO refere-se a ensino, pesquisa, extensão e, às vezes, gestão. A pós-graduação *lato sensu* conta com 12 alunos. Em 2012, eram 36, mas houve a conclusão de duas turmas de especialização. No segundo semestre de 2013 funcionavam 2 turmas com 12 vagas para cada uma. A faculdade oferece, em 2013, quatro cursos de pós-graduação *latu senso* e vagas para o Curso de Mestrado em Odontologia.

A unidade conta com 37 servidores técnico-administrativos, oito deles contratados por uma fundação de apoio da UFG. O pessoal da vigilância e limpeza e uma recepcionista fazem parte de uma empresa de terceirização.

Existem servidores afastados por motivo de doença, com duração de trinta até 90 dias. Os motivos de afastamento relacionam-se a problemas crônicos de coluna, recuperação pós-cirúrgica, recomendação médica por estresse associado ao trabalho. Há dois afastamentos por licença *premium* em 2013, e três servidores afastados para realização de pós-graduação *stricto-sensu*.

2.4 ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE DE ODONTOLOGIA DA UFG

A administração da Faculdade de Odontologia é formada pela diretora, pelo vice-diretor, pela coordenadora do curso e pela coordenadora administrativa. Essas áreas representam grande parte da gestão da faculdade, mas suas atividades centram-se em funções administrativas e acadêmicas. O funcionamento da faculdade requer o desenvolvimento de outras funções e áreas, as quais envolvem diferentes níveis de responsabilidade e autonomia. Conforme trabalho realizado por empresa de consultoria na área de diagnóstico organizacional, a unidade acadêmica deve desempenhar funções administrativas, consultivas, acadêmicas e de staff. O quadro 7 apresenta as funções que ordenam a área administrativa da faculdade.

Quadro 7 – Funções da administração da Faculdade de Odontologia da UFG

Funções administrativas	Almoxarifado, Administração, Secretaria da Diretoria, Contabilidade, Suporte Técnico, Departamento de Prevenção e Reabilitação Oral, Departamento de Ciências Estomatológicas, Secretaria de Pós-graduação, Secretaria de Cursos de Pós-graduação e Secretaria de Graduação.
Funções consultivas	Comissão do Pró-saúde, Comissão de Avaliação de Docente (CAD), Comissão de Ensino, Comissão de Controle de Infecção Odontológica (CCIO), Comissão de Revalidação de Diploma e Conselho da Câmara de Extensão e Cultura.
Funções acadêmicas	Coordenadoria de Graduação, Coordenadoria de Pós-graduação, Coordenadoria de Pesquisa, Coordenação de Estágio e Clínica Integrada
Funções de <i>staff</i>	Centro Goiano de Doenças da Boca (CGDB), Serviço de Atendimento ao Público (Seap) e Laboratório de Prótese.

Fonte: elaborado pela autora com base em informações de Guimarães Júnior (2008)

Conforme art. 34. do Estatuto e Regimento da UFG o Conselho Diretor tem autonomia para instituir núcleos de estudos e pesquisas e constituir órgãos complementares com atribuições técnicas, científicas ou culturais de apoio às suas atividades de ensino, pesquisa, cultura e interação com a sociedade, que devem ser submetidas à aprovação do Conselho Universitário. A unidade acadêmica deve definir seu regimento e estabelecer normas para seu funcionamento.

2.5 TRABALHO PRESCRITO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR

Ao considerar o histórico e a evolução da educação superior no Brasil, sobretudo o contexto das Ifes, que foi abordado neste capítulo, algumas considerações sobre a expectativa em relação ao trabalho docente devem ser feitas. Empreender esse esforço justifica-se pelo objetivo do presente trabalho, que busca analisar como professores da Faculdade de

Odontologia de uma IFE vêm ajustando-se às contingências do seu contexto de trabalho e de que forma este ajustamento pode estar causando impacto em suas vivências de prazer e sofrimento no trabalho.

O resgate de alguns elementos que configuram a realidade do trabalho docente pode auxiliar o alcance desse objetivo. Dentre eles, destacam-se:

- a) a classificação do servidor federal – professor universitário no setor de serviços não exclusivos do Estado, o que proporciona desfavorecimento entre os servidores federais tanto de *status* quanto de reconhecimento financeiro e intensificação do trabalho docente;
- b) o Reuni, que representa uma tentativa do governo de ampliar vagas nas universidades, tem melhorado os índices do acesso a educação superior no Brasil, mas não a qualidade da educação ministrada nas Ifes;
- c) a sobrecarga de trabalho docente, gerada pela contratação de professores equivalentes, que não dispõem de carga horária para atuarem nas atividades de pesquisa, extensão e gestão;
- d) a exigência de atuação de docentes efetivos em ensino, pesquisa, extensão e gestão;
- e) consequente avaliação do seu desempenho pelo tripé ensino, pesquisa e extensão;
- f) quantificação dos resultados do trabalho docente, o chamado, produtivismo;
- g) ausência de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho do professor;
- h) exigência de preparação dos alunos para o Enade (Sinaes);
- i) cobrança de participação de editais de pesquisa para obtenção de verbas que propiciem os recursos necessários para o desenvolvimento de suas pesquisas;
- j) aumento das atividades burocráticas exigidas para participação dos editais de pesquisa;
- k) aumento das atividades administrativas, em razão do número desproporcional de alunos, em relação a docentes e servidores técnico-administrativos;
- l) pressão para atuação como captadores de recursos para o desenvolvimento de suas pesquisas;
- m) pressão para produção de artigos em periódicos Qualis A que garantam a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (exigência da Capes);
- n) perda de autonomia sobre a escolha dos temas de pesquisa;
- o) desvalorização do perfil do docente que prioriza a sala de aula;
- p) enfraquecimento sindical;

- q) ambiente competitivo e individualista;
- r) relações interpessoais sofrem o impacto do avanço das premissas neoliberais para o ambiente acadêmico;
- s) a desvalorização social do professor.

O elenco de alguns elementos que configuram o cenário de trabalho do docente na atualidade não tem a pretensão de esgotar as suas características, mas sim, de enfatizar aquelas que foram analisadas neste capítulo e que influenciam diretamente o trabalho prescrito para o professor de uma instituição federal de ensino superior (IFE) e que determinam o trabalho real do docente.

A descrição sumária das funções do professor de odontologia encontra-se na classificação brasileira de ocupações (CBO), na área de atividade dos professores de ciências biológicas e da saúde do ensino superior, com o código 2344-50.

Ministram atividades didáticas, preparam aulas teóricas e práticas para disciplinas das ciências biológicas e da saúde do ensino superior, planejam cursos, realizam atividades de extensão e divulgam produção acadêmica. Orientam e avaliam alunos, participam da administração universitária, avaliam disciplinas e cursos, comunicam-se oral e por escrito. Podem desenvolver pesquisas (CBO, 2013)

Essa descrição não considera os elementos já destacados, e quando o faz, é de forma objetiva. Nas entrelinhas, pode-se perceber que as funções vêm sendo intensificadas e precarizadas, colaborando para o sofrimento psíquico do professor.

O professor que atua na pós-graduação, por exemplo, apresenta uma pressão maior sobre seu trabalho e um tempo menor de lazer, pois

são teses para ler, projetos para avaliar, relatórios para escrever, e-mails para responder, celulares que tocam em casa, computadores portáteis que acompanham o professor e garantem o seu trabalho no horário de lazer (LIPP, 2002, p.60).

As leis, decretos, medidas provisórias e portarias emitidas pelo Estado brasileiro, sobretudo nas últimas duas décadas, direcionou a forma como a pós-graduação e a pesquisa devem ser desempenhadas pelos pesquisadores. De maneira geral, o produtivismo materializou o padrão mercantil de produção de conhecimento, a privatização dos meios de produção do trabalho docente por meio da concorrência em editais e bolsas de produtividade, compartilhamento da cultura de produtividade, elaborada e monitorada pelos órgãos de

fomento, Capes, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundações de amparo a pesquisa. O professor, para ser credenciado em um programa de pós-graduação, deve passar por uma avaliação que mede o quantitativo de publicações, preferencialmente Qualis A e internacional (ADUFF, 2012).

Para manter-se competitivo, o docente da pós-graduação dispõe menos tempo para preparar aulas e orientações, dormir, desfrutar momentos de lazer com a família e os amigos, ir ao médico, etc. Todas as atividades de lazer e cuidado consigo mesmo podem proporcionar para o docente a sensação de estar “perdendo tempo”, pois poderia estar avaliando um *paper*, dando um parecer para uma revista... A negligência com a sua vida e a sua saúde podem levar o professor ao adoecimento, seja pela somatização, seja pelas descompensações psíquicas.

A Resolução do Consuni nº. 21-2009/UFG dispõe sobre as normas para avaliação de pessoal docente no que se refere ao estágio probatório e em relação à progressão funcional horizontal do magistério superior. Essa resolução descreve a estruturação da carreira de magistério superior apresentando as suas cinco classes: titular, associado, adjunto, assistente e auxiliar, cada qual contemplando quatro níveis, exceto a de professor titular.

A análise para a progressão horizontal do professor será possível para o docente que tiver cumprido (art. 22, Consuni, nº.21-2009/UFG):

- I- Interstício mínimo de dois anos no mesmo nível de uma classe do magistério em atividade docente
- II- Interstício mínimo de quatro anos no mesmo nível de uma classe do magistério nos casos de professores em atividades em outros órgãos públicos.

A solicitação de progressão horizontal deve ser dirigida ao reitor por meio de requerimento do professor. O desempenho acadêmico do docente será avaliado pela Comissão avaliadora departamental (CAD) da unidade. Constituem fontes de informações sobre o trabalho do professor: os relatórios anuais e/ou parciais do Relatório de atividades docentes (Radoc) e avaliação do corpo docente. A CAD realiza a pontuação, conforme quadro de atividades constantes dos anexos I e II da resolução Consuni nº.21/2009 (anexo C).

O quadro 8 apresenta o sumário de avaliação e do quadro de pontuação das atividades docentes e fornece informações que podem contribuir para o entendimento das exigências a que o professor de uma IFE está exposto em seu cotidiano laboral.

Quadro 8 – Apresentação das categorias de avaliação do trabalho do professor da UFG para progressão horizontal (exemplos de atividades e pontuações)

Categoria	Atividades	Exemplo de atividade com alta pontuação na categoria	Valor da atividade	Total de pontos da categoria
Ensino	Aulas na graduação e pós-graduação stricto e lato sensu	Aulas presenciais e do ensino a distância	10 x (has*)	40 x (has*)
Produção intelectual	Produção científica	Livro publicado com selo de editora com corpo editorial	40	462
	Produção artística e cultural	Produção artística premiada em evento	20	389
	Produção técnica e tecnológica	Editor de periódicos especializados com corpo editorial	22**	339
	Outro tipo de produção	Tese, dissertação e trabalho de iniciação científica premiados por instituição de fomento (autor e orientador)	8	23
Pesquisa e extensão	Pesquisa	Coordenação de projeto de pesquisa com comprovação de financiamento (exceto bolsas) –	10**	25
	Extensão	Coordenação de projeto de extensão aprovado com comprovação de financiamento (exceto bolsas)	10**	87
Atividades administrativas e de representação	Direção e função gratificada	Reitor, vice-Reitor e pró-Reitor	12**	102
	Atividades administrativas	Coordenador do curso de especialização	10	56
	Outras atividades administrativas	Presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD)	7	56
	Atividades de representação fora da UFG	Representante em comissão de órgão governamental com carga horária igual ou superior a 150 h	10	53
Outras atividades	Atividades acadêmicas Orientação	Aluno orientado em tese de doutorado defendida e aprovada	20	134
	Atividades acadêmicas bancas e concursos	Membro da banca de defesa de tese de doutorado em outra instituição	8	72
	Atividades de aprendizado e aperfeiçoamento	Docente regularmente matriculado em curso de doutorado com relatórios de pós-graduação aprovados	12 (ao mês)	41

Fonte- elaborado pela autora com base na Resolução Consuni n°. 21-2009/ UFG.

(*has)- n° equivalente de horas aula semanais (= n° de horas de aula no ano ÷ 32 semanas)

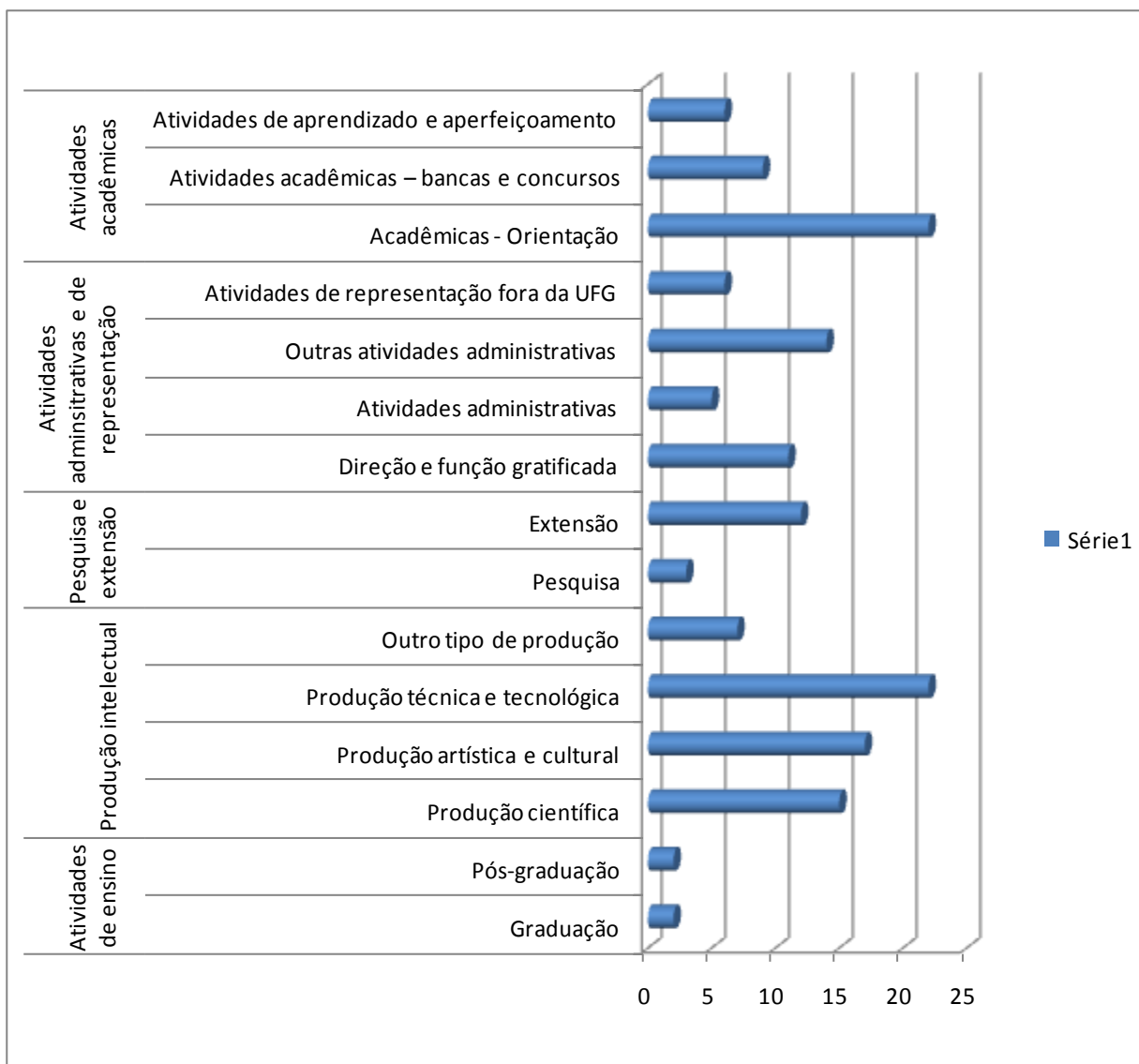
(**)- n° de pontos atribuído a cada ano de efetivo exercício da atividade

A análise do quadro 8 aponta a valorização da área de produção, em detrimento aa demais áreas de atividades da universidade, além de indicar a preocupação em pontuar projetos que dispõem de apoio financeiro.

A sala de aula, as atividades de ensino são pontuadas conforme o número de aulas semanais do docente. As demais atividades apresentam sua pontuação máxima na tabela de avaliação variando conforme sua categoria (ensino, pesquisa, extensão e gestão).

Descrever as atividades a que o professor está submetido é uma tarefa que surpreende pelo número variado de trabalho esperado desse trabalhador. A figura 2 apresenta o número de atividades possíveis em cada categoria do sumário de avaliação e a pontuação máxima de cada classe de atividades avaliadas.

Figura 2 – Diversificação das atividades do professor da UFG



Fonte: Elaborado pela autora com base na Resolução Consuni nº. 21-2009/UFG.

O somatório das atividades passíveis de receberem avaliação no CAD totalizam 149. Esta diversidade de metas e trabalhos a serem desenvolvidos apontam a intensificação do trabalho docente e levantam a hipótese de que existe um aumento do sofrimento do professor ao lidar com exigências diversas e que requerem diferentes habilidades e competências para sua consecução.

Os professores das Ifes, mesmo os que não atuam em pós-graduação, sofrem o impacto desse contexto nas suas vivências profissionais. Os recursos que viabilizam melhores condições de trabalho devem ser adquiridos fora da universidade, e desta forma, direcionam o docente a almejar o produtivismo, acreditando ser a solução para todas ou parte das dificuldades enfrentadas no ambiente de trabalho. São desafios a enfrentar, desde a superação de condições estruturais e físicas, até a obtenção *de status* e de reconhecimento pelo seu trabalho.

A saúde do professor universitário é tema de diversas pesquisas, que, por meio de diferentes lentes, relacionadas, de maneira geral, a estudos epidemiológicos, sobre o estresse e a síndrome de *burnout*, e mais recentemente, pela abordagem teórica da psicodinâmica do trabalho, vêm tentando compreender esse fenômeno.

A análise de alguns estudos na área pode auxiliar a compreensão de como o trabalho real do professor universitário pode estar contribuindo para suas vivências de prazer ou sofrimento relacionadas ao trabalho.

2.6 ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE TRABALHO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A relação entre trabalho e saúde do professor constitui um objeto de pesquisa compartilhado por estudiosos, nos âmbitos nacional e internacional, com base em diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Um estudo epidemiológico realizado por Codo *et al* (1999) com 39 mil trabalhadores em educação no Brasil identificou que 48% dos educadores apresentavam a síndrome de *burnout*, que se caracteriza pelo esgotamento profissional. Essa pesquisa sinalizou que os educadores estavam sofrendo de exaustão emocional, baixo envolvimento no trabalho e despersonalização. Após a publicação dessa pesquisa, muitas outras foram desenvolvidas, buscando investigar o estresse do professor tanto do ensino fundamental quanto das universidades (REINHOLD, 1995; CARLOTTO, 2002; ESTEVES, 2004; ULRICH, 2005; CARLOTTO; PALAZZO, 2006, CASSIOLATO, 2010).

Cassiolato (2010) realizou pesquisa com treze psicólogos professores das áreas pública e privada da cidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa era conhecer o processo de desenvolvimento da identidade do professor submetido a condições objetivas que favorecem o desencadeamento da síndrome de *burnout*. Foram utilizadas uma escala para medição da síndrome e um roteiro de entrevistas semiestruturadas para levantar a percepção dos participantes sobre ele mesmo, a função que ele exerce, seu cotidiano, sua jornada de trabalho e seus relacionamentos. Os resultados não constataram efeito negativo dos graus de exaustão emocional no exercício docente. Para os docentes, as imposições das IES são consideradas mais estressantes do que as atividades como professores. A identidade profissional está relacionada aos arquétipos do sábio e do poderoso, e este último entra em conflito quando o professor se submete as regras institucionais. A sabedoria é o caminho encontrado para superar as inseguranças geradas no exercício profissional.

Estudiosos da área vêm adotando também a abordagem da psicodinâmica do trabalho para investigar a saúde mental dos professores tanto do ensino superior quanto fundamental (MENDES *et al.* 2006; FREITAS, 2006; MENDES *et al.*, 2007; COUTINHO; MAGRO; BUDDE, 2011; MACÊDO, 2010; TRAESEL; ITAQUY, 2010; VILELA, 2010; PEREZ; MERLO, 2010; NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012). A evolução metodológica dessa abordagem faz-se perceber na apresentação de alguns estudos na área. Anteriormente eram utilizadas que antes utilizavam entrevistas semiestruturadas para investigar as categorias de análise da psicodinâmica do trabalho, e atualmente, com ênfase no método da clínica psicodinâmica do trabalho, pesquisadores vêm buscando desenvolver suas pesquisas com base na constituição de espaços de discussão coletivos, transformando a pesquisa em uma abordagem cada vez mais intervencionista.

Uma pesquisa realizada por Mendes *et al.* (2006) com seis professores dos departamentos de Física, Matemática e Estatística da Universidade Estadual do Maringá (UEM) buscou investigar o significado no trabalho e o sofrimento do professor universitário. Os resultados mostraram que, apesar de o trabalho do professor possibilitar prazer, objetivar o conhecimento adquirido em ensino e pesquisa e satisfazer as pulsões do conhecimento, promove também sofrimento decorrente da instituição burocrática, da falta de interesse dos alunos e da impossibilidade de mudanças.

Uma outra investigação foi efetuada por Mendes *et al.* (2007), com o objetivo de investigar os significados do trabalho e do sofrimento na profissão docente. O estudo, de caráter qualitativo, foi aplicado em professores dos departamentos de Física, Estatística e de

Matemática da UEM. Os pesquisadores utilizaram como referencial teórico a psicodinâmica do trabalho, de Christophe Dejours, que, influenciada pela psicanálise, busca compreender algumas causas do sofrimento originados e/ou agravados na relação indivíduo-trabalho. Mediante a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os professores dos departamentos selecionados para o estudo, foi possível identificar discursos que evidenciam vivências de prazer-sofrimento na profissão docente.

Referente ao significado do trabalho (relação profissão – prazer), foi perguntado aos participantes “o que é ser professor”? O discurso manifesto centrou-se na perspectiva de transmissão do conhecimento, de preocupação com o outro e de contribuição para o crescimento do próximo. Em meio a essa representação do ensino como favorecimento ao próximo, foram identificados alguns elementos mais primitivos, como a angústia retratada na fala de um dos participantes sobre o aluno poder ser um dia superior ao professor.

Em relação ao sofrimento no trabalho (angústias e insatisfações) os autores constataram que a instituição se apresenta como causa de sofrimento, contudo, o desprazer não está somente relacionado a ela, mas também à convivência com os alunos, ao processo de aquisição do conhecimento, à burocracia e ao salário.

Os autores concluem que as condições atuais vêm proporcionando ao docente um desprazer sem precedentes, vinculado, na maioria das vezes, à instituição. O desprazer está presente na instituição burocrática, na falta de interesse dos alunos, na ambivalência das relações e no excesso de autoexigência. O sentimento de impotência perante as mudanças das normas institucionais agrava as vivências de desprazer.

O prazer está concentrado na satisfação de objetivar o conhecimento adquirido, em ensino e pesquisa, bem como satisfazer as pulsões relacionadas com a “vontade do saber”. Outro elemento identificado na pesquisa como vivência de prazer foi a flexibilidade no horário de trabalho.

Vilela (2010) realizou um estudo com 61 professores do curso de pedagogia noturno em uma instituição de ensino superior pública, em Belo Horizonte. O estudo teve como objetivo responder à problemática: quais as percepções dos professores de uma IES pública em relação ao prazer e sofrimento no trabalho docente? Os resultados indicaram que as vivências de prazer estão relacionadas a prática docente, ao relacionamento com os colegas, à produção de conhecimento e ao reconhecimento dos pares e da comunidade. As vivências de sofrimento estão associadas ao contexto de trabalho, como condições do ambiente físico, ausência de suporte organizacional para os trabalhadores docentes do período noturno,

política de pessoal incipiente e falta de valorização salarial da categoria. Outro aspecto apresentado como vivência de sofrimento é a sobrecarga de trabalho. Apesar da extensão das condições adversas, a intensidade do discurso de satisfação com a atividade docente é central.

Perez e Merlo (2010) investigaram as interrelações e os impactos originados na relação prazer e sofrimento psíquico de docentes universitários. O objetivo norteador do estudo era analisar as possibilidades de subjetivação e produção de prazer e sofrimento no contexto de trabalho na educação superior. Fundamentados na concepção de um sujeito histórico-social, que é produto e produtor da sua realidade, os autores evidenciam as relações de trabalho como essenciais para a constituição da subjetividade e coletividade humana. Estudar as condições e relações de trabalho permeadas pelas constantes exigências do mundo do trabalho e as novas formas de produção e gestão organizacional é fundamental para compreender a saúde mental dos docentes universitários. A pesquisa foi qualitativa, e o método desenvolveu-se conforme a abordagem da psicodinâmica do trabalho, contendo três etapas: a pré-pesquisa, a pesquisa propriamente dita e o tratamento do material produzido e a validação do estudo. Foi proporcionado espaço para fala e escuta aos docentes durante quinze encontros para verificar a importância de ações dirigidas aos trabalhadores professores vinculados ao espaço acadêmico e baseadas na compreensão dos processos de transformação do mundo do trabalho, permitindo acesso a aspectos que constroem e validam novos modos de vivência profissional.

Traesel e Itaquy (2010) pesquisaram um grupo de professores de uma escola gaúcha, utilizando a metodologia da psicodinâmica do trabalho, buscando acessar as vivências referentes a ser professor na atualidade. A constituição de um espaço de discussão com os professores permitiu identificar as suas fontes de sofrimento. As que se destacaram nesse trabalho foram: pressão por resultados, multiplicidade de papéis e instabilidade de referenciais. Os trabalhadores que participaram do grupo relataram que, muitas vezes, adoecem por não existirem em seu contexto de trabalho espaços para reflexão sobre os problemas enfrentados e, desta forma, sentem-se impotentes, questionam sua atuação de forma isolada e individualizada e não avançam nas propostas para solução dos problemas. Dejours (1993) propõe que sejam viabilizados espaços públicos de discussão que possibilitem aos trabalhadores e aos gestores discutirem e deliberarem sobre as dificuldades enfrentadas na organização do trabalho para que possam serem construídos acordos sobre o modo de enfrentá-las. Esse seria o método para os estudos na área de psicodinâmica do trabalho e para

as organizações que compreendem a importância da cooperação e do reconhecimento para a saúde do trabalhador.

Com base na exposição realizada neste capítulo, pode-se dizer que o papel do professor universitário apresenta múltiplas exigências em um contexto em que prevalecem índices de produtividade, privilegiando o aspecto quantitativo da atividade docente. O cenário apresentado nesta seção está mobilizando o professor universitário para o enfrentamento das dificuldades encontradas em seu cotidiano de trabalho. Trabalhar é fazer frente ao real, engajar as habilidades e competências para enfrentar aquilo que não está prescrito. Mesmo a descrição realizada no item anterior sobre o trabalho prescrito para o professor da UFG não é completa, e não representa todas as possibilidades do trabalho docente. A defasagem entre o trabalho prescrito e o real sempre se faz presente. Os elementos que podem dar sentido ao sofrimento advindo do enfrentamento das intempéries da rotina de trabalho devem possibilitar transformar a dor em prazer e evitar o adoecimento. Esta pesquisa tem o objetivo de verificar como essa mobilização está acontecendo e se ela irá contribuir para a saúde do docente. Alinhada à preocupação dos estudiosos na área, busca aplicar a metodologia da psicodinâmica e clínica do trabalho para promoção de um espaço para fala e escuta, constituído por um grupo professores que discuta os dados analisados das entrevistas individuais sobre as vivências de prazer e sofrimento dos docentes pesquisados neste trabalho de modo a ampliar a percepção sobre a mobilização do grupo.

O próximo capítulo apresentará a abordagem da psicodinâmica do trabalho dejouriana, que embasou este estudo. Parte-se de uma análise de como a psicologia do trabalho pode contemplar a subjetividade do trabalhador e, dispondo dos pressupostos da clínica psicodinâmica do trabalho, intervir na realidade estudada.

O desenvolvimento de uma análise do atual contexto do mundo do trabalho, por meio do olhar da psicodinâmica do trabalho, tem o objetivo de introduzir os seus pressupostos e com a compreensão de seus principais elementos, oferecer subsídios para compreender a realidade do campo estudado.

Ao final do capítulo, será feita uma introdução sobre os espaços de discussão coletivos e como eles podem auxiliar a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelo coletivo no cotidiano de trabalho, possibilitando tornar visível o trabalho real e o desvelar das estratégias defensivas que alienam o trabalhador e que possam contribuir para a distorção comunicacional e a mentira instituída nas organizações, que enfraquecem a identidade do sujeito, favorecendo as descompensações psíquicas.

CAPÍTULO 3

A ABORDAGEM DA PSICODINÂMICA E CLÍNICA DO TRABALHO

A citação seguinte foi escrita em um panfleto por um grupo de trabalhadores da Renault no dia 13 de maio de 1968 na França (apud RIPPERT, 2006, p. 2):

Se queremos aumento salarial e melhores condições de trabalho, se não queremos ser constantemente ameaçados pelos patrões, então nós trabalhadores precisamos lutar por uma transformação estrutural na sociedade (...) Como trabalhadores, nós devemos nos esforçar para controlar o curso das nossas ações. Nossas reivindicações são similares a aquelas dos estudantes. Tanto a administração da indústria como a da universidade deveriam ser democraticamente controladas por aqueles que ali trabalham.

Os eventos de maio de 1968 na França, iniciados por movimentos estudantis que solicitavam reformas educacionais acabaram evoluindo para uma greve de trabalhadores e promoveram a maior greve geral da Europa com a participação de aproximadamente dez milhões de pessoas (PONGE, 2009).

Figura 3 - Imagem de uma manifestação realizada por estudantes e trabalhadores durante o movimento francês de maio de 1968



Fonte: Aggio, A, 2008.

A fala dos trabalhadores aproximou o contexto da universidade ao da indústria e suscitou a reflexão de como estas organizações estavam relacionadas. Esta relação ocorreu no movimento francês em 1968 e permanece até os dias atuais no debate que a presente tese apresenta a respeito de como o modelo de universidade federal está delineando-se para atender às exigências de uma economia neoliberal.

Os eventos de maio de 1968 na França levantaram a discussão sobre o tema do trabalho para estudiosos de diversas áreas: psicologia social, psicologia do trabalho, psicopatologia do trabalho, ergonomia, ergologia, dentre outros. A psicopatologia do trabalho já desenvolvia pesquisas, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de identificar as afecções mentais ocasionadas pelo trabalho. Sivadon (1957), Bègoin (1957), Veil (1964), Moscovitz (1971) e Le Guillant (1984) são alguns dos pesquisadores importantes na área e que, de maneiras distintas, buscaram as evidências empíricas para essa constatação, mas esses estudos não foram bem-sucedidos na tentativa de provar a existência de uma psicose do trabalho (MOLINIER, 2013). No entanto, foi descoberto um repertório que permite aos trabalhadores resistir ao adoecimento mesmo em condições que favoreciam o adoecimento mental.

Nos anos 1970, ainda influenciados pelos eventos de maio de 1968, manifestou-se lentamente uma demanda social sobre as condições psicológicas do trabalho e suas consequências sobre a saúde dos trabalhadores menos qualificados (DEJOURS, 1992). Os estudos da ergonomia de língua francesa, sob a coordenação de Alain Wisner, alteraram o esquema adaptativo da psicologia científica do trabalho, alertando para a perspectiva de adaptação do trabalho ao homem e não mais o seu contrário. Estes estudos revelaram a existência de uma diferença irreduzível entre o trabalho prescrito, tal como este é compreendido pela engenharia de métodos e a atividade real. De acordo com Molinier (2008, p. 2),

se os trabalhadores não fazem exatamente o que lhes dizem para fazer, não quer dizer que eles sejam indisciplinados, irresponsáveis ou idiotas para compreender a prescrição. Um exemplo simples: é necessário fazer rapidamente, bem e com segurança. Cada prescrição é legítima, mas elas não são conciliáveis entre si. O compromisso realizado será necessariamente instável através do tempo em função da variação das diferentes injunções (pressão na produção, presença do engenheiro de segurança, taxas de defeitos aceitáveis), do estado das máquinas, do número de pessoas presentes ou ausentes, de sua experiência, da fadiga etc. Nenhum trabalhador se realiza em aplicar as prescrições ao pé da letra. Nesta perspectiva, o trabalho é o conjunto de atividades exercidas pelos homens e pelas mulheres para fazer face ao que não é dado pela organização prescrita do trabalho.

Além da base teórica da ergonomia francesa, a psicodinâmica do trabalho constituiu-se também a partir da influência dos estudos em Psicopatologia do trabalho, sobretudo em decorrência do fracasso dos estudos dessa disciplina em identificar o adoecimento gerado pelo trabalho.

A retomada do interesse pelas relações entre o trabalho e a saúde mental surgiu com a publicação do livro *Travail Usure mental* (A loucura no trabalho) em 1970, baseada em uma proposta distinta da psicopatologia do trabalho. Destacou-se naquele momento um importante representante dos estudos sobre as consequências mentais do trabalho, mesmo quando não são diagnosticadas doenças mentais propriamente ditas. Cristophe Dejours, médico do trabalho, psicanalista, foi o estudioso responsável pela criação e edificação da abordagem da psicodinâmica e clínica do trabalho, a qual deu seus primeiros passos no Laboratório de Ergonomia de Alain Wisner, no Cnam de Paris (DEJOURS, 2011). O autor escreveu obras e artigos com base em pesquisas da área que iniciaram um movimento de aprofundamento na investigação do campo não comportamental, nem sempre visível e concreto, das vivências do trabalhador, mas que interferem em sua saúde física e mental.

Herdeira dos estudos em psicopatologia do trabalho e da ergonomia desenvolvidos durante a segunda metade do século XX, a psicodinâmica do trabalho firmou-se como disciplina autônoma durante os anos 1990, subsidiando estudos dos processos psicodinâmicos derivados das situações de trabalho, enfocando a relação entre trabalho e saúde do sujeito (ARAÚJO; ROLO, 2011). A autonomia teórica-metodológica foi resultado, sobretudo, dos esforços de Dejours e sua equipe no Laboratório de Psicologia, Trabalho e Ação no *Conservatoire National de Arts et Métiers* (Cnam) em Paris. Com base nos resultados dos seus estudos, Dejours publicou vários livros, empenhando-se em publicá-los na língua portuguesa, buscando atender a um aumento de interesse dos pesquisadores brasileiros que estudam a relação do homem com o trabalho. E o aumento da demanda de estudiosos na área vem atender a um contexto que exige respostas sobre esta relação, seja no Brasil, seja na Europa.

Para Dejours (2010) as mudanças nas relações de trabalho na sociedade capitalista atual, nos últimos anos, estão se constituindo como possível fator iatrogênico para os trabalhadores. O número crescente de patologias relacionadas ao trabalho tem atraído a atenção de clínicos, médicos do trabalho e psicólogos, dentre outros profissionais que têm como objetivo investigar a saúde mental das pessoas.

Neste capítulo, apresenta-se a diversidade de posicionamentos e filiações epistemológicas sobre a psicologia do trabalho, analisando as suas diferentes vertentes, com o objetivo de situar o leitor sobre a filiação epistemológica das clínicas do trabalho com a exposição das suas diferentes abordagens, focando a clínica psicodinâmica do trabalho e ressaltando suas características e seu método. Apresenta-se em seguida a abordagem psicodinâmica do trabalho, seus principais elementos, e seu método para demonstrar como uma teoria crítica do trabalho analisa a relação do sujeito com o trabalho na atualidade, ressaltando um contexto caracterizado pela banalização da injustiça social em que se assenta o desenvolvimento das patologias da solidão.

Busca-se ainda o objetivo de analisar como, com base nas vivências de prazer e sofrimento e da elaboração das estratégias defensivas, o sujeito pode manter sua “normalidade” perante os constrangimentos enfrentados no contexto de trabalho. Embora essa normalidade não signifique a conquista ou manutenção da saúde, ela mostra a luta do sujeito para preservá-la e se permitir seguir firme e forte nas suas atividades laborais.

3.1 A PSICOLOGIA DO TRABALHO E SUAS FILIAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS

O trabalho é considerado um tema importante para a psicologia, e, sobretudo para a psicologia do trabalho. De maneira geral, considerar o trabalho como central na constituição do sujeito não é preocupação somente da psicologia, mas também de outras ciências sociais e humanas, como a sociologia, a psicossociologia e a sociologia do trabalho. Apesar do interesse comum da relação sujeito-trabalho, a singularidade da abordagem psicológica pode ser verificada do ponto de vista reconstitutivo, o qual ocorre em três níveis: o teórico, o tecnológico e o metateórico (BENDASSOLLI, 2011).

O primeiro nível refere-se aos conceitos básicos ou constructos da disciplina, tais como na linha da psicologia organizacional: motivação, liderança, trabalho em equipe e comprometimento. Já as intervenções da psicologia no campo do trabalho situam-se no nível tecnológico, como ações destinadas a reduzir o assédio moral e as entrevistas de seleção de pessoal. O nível metateórico contempla as grandes linhas epistemológicas que coordenam os processos de análise e elaboração discursivo-conceitual da disciplina. Neste último nível, pode-se citar o exemplo da linha positivista com sua ênfase à experimentação e à eficácia organizacional e à linha compreensiva, a qual se destina à realização de estudos

preferencialmente qualitativos e busca compreender a relação entre homem-trabalho e considerar a subjetividade implícita nessa relação (BENDASSOLLI, 2011).

A psicologia do trabalho reflete uma diversidade de posicionamentos, abordagens e filiações epistemológicas que são consequências do contexto sócio-histórico em que essa disciplina se desenvolveu. As diferenças assentam-se na adoção de distintos paradigmas, os quais fornecem um conjunto de premissas coerentes entre elas que orientam a busca do conhecimento científico e orientam a atuação do psicólogo (BENDASSOLLI; BORGES-ANDRADE; MALVEZZI, 2011). No tocante à diversidade da psicologia do trabalho, podem-se ressaltar três vertentes de análise: a cognitivo comportamental, a social e a clínica. Cada uma delas tem como base das suas diferenças a adoção de distintos paradigmas, conforme classificação de paradigmas proposta por Guba (1990). O quadro 9 apresenta as principais características de cada vertente, bem como o paradigma por ela adotado.

Quadro 9 – Análise das diferentes vertentes em Psicologia do trabalho

Vertentes da psicologia do trabalho	Paradigma	Características
Cognitivo comportamental	Pós-Positivista: enfatiza a importância da fundação empírica do conhecimento, o qual pressupõe a existência do mundo objetivo dirigido por leis naturais, mas aceita que os seres humanos podem não atingir perfeitamente essa realidade em virtude do seu aparelho sensorial imperfeito.	Busca instrumentalizar o gerenciamento dos fatores humanos no trabalho e promove a adaptação do sujeito aos imperativos do desempenho e da eficiência
Vertentes da psicologia do trabalho	Paradigma	Características
Social	Psicologia social individualista: positivista e cognitivista (Estados Unidos da América) Psicologia social sociológica: influência sociológica e compreensiva (Europa)	Considera o trabalho um objeto social que extrapola as fronteiras das organizações.
Clínica	Crítico e clínico: crítico porque a pesquisa é considerada um ato político, e clínico, pois estuda a pessoa como uma totalidade considerada na relação com sua história e contexto.	Foca os processos emancipatórios dos trabalhadores e analisam os processos que interferem nos processos de subjetivação (saúde mental do trabalhador)

Fonte: elaborado pela autora baseado na obra de Bendassoli e Soboll (2011).

A atuação do psicólogo do trabalho está ancorada nessas diferenças epistemológicas . A compreensão das diferenças das vertentes apresentadas no campo da psicologia do trabalho

é fundamental para que se possa situar o local da psicodinâmica do trabalho e das clínicas na sua evolução histórica e a apropriação desses conhecimentos nas aplicações da psicologia do trabalho.

As clínicas do trabalho, ao adotarem a perspectiva de ação sobre a saúde mental do trabalhador, apresentam semelhanças mas também diferem quanto a questões metodológicas e epistemológicas. A análise das fontes que inspiraram a criação das clínicas do trabalho é essencial nesse contexto, visto que foram influenciadas pela tradição da psicopatologia do trabalho francesa (BENDASSOLI; SOBOLL, 2011).

A presente tese está ancorada no conhecimento teórico e metodológico da clínica do trabalho dejouriana, o qual resulta da análise da carga psíquica imposta ao sujeito advinda do conflito entre as demandas da organização do trabalho e as próprias demandas psicológicas do sujeito, tendo como objetivo evitar o risco de desestabilização da sua identidade (DEJOURS, 2008a). A psicodinâmica do trabalho tem como método de pesquisa a clínica do trabalho. O aprofundamento sobre esta disciplina será feito no desenrolar deste capítulo. A apresentação das clínicas do trabalho e dos seus principais percussores busca situar a clínica do trabalho dejouriana na história do desenvolvimento da vertente crítica e clínica das teorias sobre o trabalho.

3.2 CLÍNICAS DO TRABALHO: ANTECEDENTES E PRINCIPAIS PERCUSSORES

O foco de investigações que abordam os impactos do trabalho na saúde mental das pessoas remonta aos estudos desenvolvidos em psicopatologia do trabalho nos anos 1950-1960 (LANCMAN; SZNELWAR, 2008), os quais evidenciaram um conflito central nos resultados de suas investigações entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico. A psicopatologia do trabalho, definida como a “análise do sofrimento psíquico resultante do confronto dos homens com a organização do trabalho” (LANCMAN; SZNELWAR, 2008, p. 51) teve sua origem nos estudos da psiquiatria, tendo como destaque Sivadon (1957), Veil (1964) e Le Guillant (1984) (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Sivadon (1957) estudou os aspectos singulares e psicológicos do sujeito na sua adaptação às exigências do trabalho. Veil (1964), além de analisar os aspectos intrapsíquicos do indivíduo no trabalho, investigou a organização do trabalho e como ela poderia ser fonte de desgaste ou de criação (por meio da sublimação). Le Guillant, influenciado pelo materialismo histórico-dialético, ampliou as perspectivas de Sivadon e Veil (1964), considerando três planos em sua análise, o biofisiológico, o psicoafetivo e o psicossocial e

ressaltou a importância das relações objetivas criadas entre o trabalhador e seu mundo do trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

Inicialmente, as pesquisas em psicopatologia do trabalho objetivavam evidenciar as afecções mentais que poderiam ser originadas pelo trabalho (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 2009). A atenção estava voltada para um corpo de conhecimentos referente à patologia profissional somática, ocasionada por danos físico-químico-biológicos advindos do contexto de trabalho (DEJOURS, 2009). Os estudos de Le Guillant *et al.* (1984) foram responsáveis por evidenciar as síndromes que afetavam a saúde mental dos trabalhadores ampliando a perspectiva de investigação sobre os efeitos das situações de trabalho na saúde do trabalhador.

Sivadon (1957) e Veil (1964) introduziram uma clínica do sujeito em suas relações com o trabalho, priorizando questões de natureza intrapsíquica. Já Le Guillant (1984) inaugurou uma clínica do sujeito enfatizando o social das situações de trabalho na análise da saúde dos sujeitos (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011).

O percurso teórico desenvolvido por esses autores na análise da saúde mental e trabalho favoreceu o surgimento de uma clínica social do trabalho que, além de adotar os propósitos emancipatórios, tem como objetivo “lutar contra a vulnerabilização social, contra a ocultação do trabalho real e as formas de alienação e invisibilidade social.” (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011, p. 6).

De forma resumida, o quadro 10, visualiza o antecedentes da clínica do trabalho e seus diferentes grupos.

Quadro 10 – Antecedentes e fundadores das clínicas sociais do trabalho

Antecedentes da Psicopatologia do trabalho	Fundadores das clínicas sociais do trabalho	Referencial teórico
Sivadon (1957)	Christophe Dejours (1980)	Psicodinâmica do trabalho
Bègoïn (1957)	Yves Clot (1990)	Clínica da atividade
Veil (1964)	V. de Gaulejac (2007)	Psicossociologia
Le Guillant (1984)	Yves Schwartz (2000)	Ergologia.

Fonte: desenvolvido pela autora, baseado na obra de Bendassolli e Soboll (2011).

Apesar de compartilharem objetivo comum, as teorias clínicas do trabalho podem discordar sobre a epistemologia, a teoria e a metodologia. De maneira geral existem quatro grandes grupos teóricos que constituem a clínica do trabalho: a psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours, a clínica da atividade de Yves Clot, a psicossociologia que se destaca nos

trabalhos de V. de Gaulejac e E. Enriquez e a ergologia representada especialmente por Yves Schwartz.

A clínica do trabalho de Christophe Dejours propõe analisar o trabalho com base no processo de elucidação e tradução dos seus elementos visíveis e invisíveis que exprimem uma dinâmica particular, incluída em uma intersubjetividade própria a cada contexto e que possibilita o acesso aos modos de subjetivação, às vivências de prazer e sofrimento, às mediações e ao processo de constituição da saúde mental (MENDES, 2007). Esse processo é realizado com a criação de um espaço coletivo de discussão, constituído em razão de uma demanda e que têm na fala e na escuta as premissas para compreensão e interpretação das relações intersubjetivas propiciadas pela organização do trabalho. O objetivo dessa clínica é levar o trabalhador à emancipação por meio da reapropriação da sua capacidade de pensar e de agir sobre a sua realidade laboral. Pensar o trabalho para o trabalhador, elaborar suas experiências laborais ao falar e interpretar seus pensamentos, possibilitaria a ele negociar, buscar um novo sentido partilhado e tentar transformar e fazer a organização de trabalho evoluir (HELOANI; LANCMAN, 2004).

A clínica da atividade de Yves Clot foca-se a relação entre atividade e subjetividade. O trabalho é analisado como atividade concreta e irreduzível, e o trabalhador é impactado por ela na formação da sua subjetividade (LHUILIER, 2011). A clínica da atividade também se ocupa com a questão do sofrimento, mas o centro de sua teoria está tanto na atividade realizada como na não realizada. Para Clot (2001), “as atividades suspensas, contrariadas ou impedidas, e mesmo as contra-atividades, devem ser admitidas na análise assim como as atividades improvisadas ou antecipadas” (p. 3).

A clínica do trabalho de V. Goulejac, baseada na psicossociologia, tem como objetivo analisar as trocas entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social (CARRETEIRO; BARROS, 2011). O objeto de estudo e intervenção da psicossociologia é o sujeito no seu cotidiano e nas suas relações interpessoais, intergrupais e sociais (DOISE, 1984). O método de pesquisa foi iniciado com a pesquisa-ação e, atualmente, com a pesquisa-intervenção, voltadas para a promoção da mudança nos grupos, organizações e instituições pesquisados (CARRETEIRO; BARROS, 2011).

Yves Schwartz propõe, com base na ergologia,

uma “análise “situada”, apostando na potência humana de compreender – transformar o que está em jogo, (re) inventando, criando no interior do próprio movimento real novas condições e um novo meio – a si e as situações (ATHAYDE; BRITO, 2011, p. 273).

Essas abordagens possuem quatro pontos de convergência: o interesse pela ação no trabalho, o entendimento sobre o trabalho, a defesa de uma teoria do sujeito, e a preocupação com o sujeito e o coletivo em situações de vulnerabilidade no trabalho (BENDASSOLLI; SOBOLL, 2010), pontos fundamentados do paradigma crítico. Essas clínicas não são meramente especulativas, são aplicadas, tendo o objetivo de transformação do sujeito mediante o seu trabalho. A sua aplicabilidade busca respostas aos problemas vivenciados pelo sujeito em sua experiência subjetiva e objetiva, com o trabalho, que torna um mediador simbólico para acessar o sujeito psíquico e um potencial transformador social. O método preferido dessas abordagens é o da pesquisa-ação (BENDASSOLLI, 2011).

A psicodinâmica do trabalho refere-se a uma teoria e prática específica, desenvolvida por meio de uma investigação interdisciplinar com grande influência de três disciplinas (DEJOURS, 2011):

- a) a psicologia que tem como elemento central a teoria psicanalítica do sujeito, fundada na metapsicologia de Sigmund Freud e na teoria da sedução de J. LaPlanche;
- b) as ciências do trabalho, que tem como elemento central a ergonomia francófona de A. Ombredane, J.M. Faverge e A. Wisner.

A clínica do trabalho é o método de investigação da psicodinâmica do trabalho e procura compreender a ação de um determinado sujeito em certo contexto de trabalho, partindo da premissa de que todo comportamento é motivado, tem um sentido, e,

se uma certa conduta é insólita, este fato deve-se ao sofrimento subjetivo e às estratégias defensivas contra esse sofrimento. A inteligibilidade desse ato do sujeito vem não da conduta que ele expressa mas do sofrimento que o motiva. A racionalidade que emerge a partir dessa análise do sofrimento é denominada por Dejours de racionalidade phática. Ela se encontra no centro mesmo da investigação em Psicodinâmica do Trabalho (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 86).

Para Dejours (2011), as estratégias defensivas, individuais e coletivas, constituem a matéria-prima dos estudos em clínica do trabalho. A sua identificação permite fazer emergir o que na organização de trabalho faz sofrer.

Dejours (1999) justifica a pesquisa em psicodinâmica como uma ação, ao analisar que essa disciplina não está voltada somente para a produção de conhecimento acerca das vivências de prazer e sofrimento no trabalho. O autor defende uma pesquisa ligada à ação, a uma prática e uma intervenção.

A clínica do trabalho, baseada na abordagem da psicodinâmica do trabalho, presume uma análise compreensiva da dinâmica prazer-sofrimento no contexto de trabalho, enfatizando o coletivo de trabalho e as estratégias defensivas desenvolvidas pelo grupo para atuação nesse contexto, buscando a normalidade e evitando o adoecimento.

O quadro 11 apresenta os fundamentos da clínica do trabalho a partir da abordagem da psicodinâmica do trabalho.

Quadro 11– Fundamentos para uma clínica do trabalho na abordagem da psicodinâmica do trabalho

Bases	Campo	Foco	Método
Psicanálise; Psicossomática psicanalítica; Ergonomia franco-belga; Sociologia do trabalho; Sociologia política; e Psicologia do trabalho francesa	Investigação das formas de sofrimento, seu conteúdo, sua significação e seus processos defensivos	É a relação dos homens com a organização do trabalho, enfatizando os coletivos.	Caracterizado pela escuta dos trabalhadores ao falar do seu trabalho em grupo, denominado espaço de discussão coletivo

Fonte: quadro elaborado pela autora com base na obra de Dejours (2011).

A psicodinâmica do trabalho contempla uma abordagem teórico-metodológica que tem como base os princípios da psicanálise e das ciências sociais. Apresenta foco metodológico nas questões coletivas dos trabalhadores, considerando seus aspectos subjetivos mediante da análise das suas vivências de prazer e sofrimento, das estratégias de enfrentamento do sofrimento e dos sentidos e significados implícitos na relação indivíduo-trabalho (HERNANDES; MACÊDO, 2008).

Dejours (1992) percebeu que entre as pressões do trabalho e a doença mental interpõe-se um indivíduo não somente capaz de entender sua situação, mas também de reagir e se defender, sobretudo com sua inserção em uma coletividade que elabora uma ideologia defensiva, capaz de mascarar a realidade e fazer suportável o insuportável. O estudioso redefiniu então seus estudos em psicopatologia, compreendendo a necessidade de desenvolver uma disciplina que pudesse conciliar diferentes áreas do conhecimento e que possibilitasse ampliar seus objetivos de pesquisas, os quais seriam focados não na patologia, mas sim na normalidade:

O que o autor [Dejours] defende é que não se deve confundir estado de normalidade com estado saudável. Se de um lado, a normalidade pode refletir equilíbrio saudável entre as pessoas, pode de outro, ser um sintoma de um estado patológico, ou seja, o estabelecimento de um precário equilíbrio entre as forças desestabilizadoras dos sujeitos e o esforço destes e dos grupos no sentido de se manterem produtivos e atuantes à custa de muito sofrimento e que se estenderá também em sua vida fora do trabalho (LANCMAN; UCHIDA, 2003, p. 82).

O sofrimento não se manifesta em consequência do desenvolvimento e da utilização de mecanismos de defesa, quando os indivíduos trabalham sós e isolados, ou de estratégias de defesa, em situação de trabalho em equipe e grupos (LANCMAN; UCHIDA, 2003).

Com uma análise focada no plano individual e promovida pela psicopatologia do trabalho, a psicodinâmica do trabalho inclui o grupo e a coletividade de trabalho, bem como suas estratégias defensivas, como elementos fundamentais do não adoecimento resultante da organização do trabalho. Considera ainda a ideologia decorrente da banalização da injustiça e do sofrimento alheio (DEJOURS, 2006) como tema fundamental que auxilia a compreensão do contexto em que a psicodinâmica busca intervir.

Este capítulo foi introduzido com a apresentação dos dados da OIT sobre o aumento do número de patologias relacionadas ao trabalho. A psicodinâmica do trabalho é uma disciplina crítica do trabalho que nasceu e se desenvolveu por meio da análise de um contexto sócio-político e econômico francês, mas, na atualidade, semelhante no Ocidente, dominado pela ideologia neoliberal que configura a organização de trabalho das organizações e impele o trabalhador aos constrangimentos impostos pela hipercompetitividade e pelo produtivismo. Todo este contexto permite que a violência entre as pessoas se instale e seja percebida como expressão de algo que não pode ser mudado pela vontade humana, naturalizando aquilo que faz sofrer. A banalização do mal participa do cotidiano de trabalho e insensibiliza o sujeito com o seu próprio sofrimento e, conseqüentemente, o do outro.

Dejours, em seu livro *A banalização da injustiça social* (2006), propõe uma reflexão sobre os motivos que levam os trabalhadores a tolerar o intolerável. Considera como intolerável tanto o próprio sofrimento quanto o alheio e promove um debate acerca de como o discurso economicista permeia a construção de cidadãos incapazes de reconhecerem e considerarem a subjetividade do ser humano, sobretudo em relação ao seu cotidiano laboral.

Para ampliar a compreensão da clínica do trabalho, faz-se necessário, a apresentação da análise contextual produzida pela teoria psicodinâmica do trabalho, para posterior

apresentação de seus principais elementos e de seu método, o qual será feito no capítulo 4, dedicado ao delineamento metodológico desta tese.

3.3 ANÁLISE CONTEXTUAL PELO OLHAR DA PSICODINÂMICA DO TRABALHO: A BANALIZAÇÃO DA INJUSTIÇA SOCIAL.

O processo de globalização intensificou-se nas últimas duas décadas e foi marcado pelo estabelecimento de uma política econômica que submete o mundo do trabalho e faz que os trabalhadores privilegiem sua objetividade e negligenciem sua subjetividade (DEJOURS, 2005). Caracterizada pela competitividade, os trabalhadores são convocados a lutarem em uma guerra econômica, e apesar de não necessitarem de equipamento militar, devem destituir-se de suas solidariedades e de sua subjetividade, ignorando o próprio sofrimento e, conseqüentemente, o dos seus colegas.

As mudanças nas formas de produzir e organizar o trabalho tiveram conseqüências como a quebra de direitos sociais, reformas no contrato laboral e terceirizações, crescimento do setor informal, aumento do subemprego, precarização do trabalho, desemprego massivo e aumento da miséria urbana. As repercussões na vida dos trabalhadores foram imediatas, passando a ser exigidas maior eficiência técnica, espírito competitivo e agressivo, flexibilidade e polifuncionalidade. A reestruturação e a conseqüente enxugamento da máquina empresarial exige trabalhar mais com menos pessoas (BARRETO, 2002). E para que o sistema funcione, são imputados aos trabalhadores a objetividade e o medo, os quais são suscitados pela ideologia do realismo econômico e pela precarização do trabalho, naturalizados pelo sistema e seduzidos pelo ideal de onipotência dos seus gestores.

Essas conseqüências são legitimadas por uma ideologia neoliberal que reproduz um modelo de homem com liberdade para acumulação de riquezas, desde que se submeta às leis do mundo do trabalho, em que o fator humano é percebido como determinante de sucesso ou fracasso (DEJOURS, 2005).

O trabalhador, reduzido ao *homo economicus*, enfatiza a emissão de comportamentos que, coerentes com essa realidade, possam fazê-lo acreditar ser ele o maior responsável pelos resultados alcançados com o seu trabalho, descredenciando o ambiente como variável a ser considerada nesse processo. A hipercompetitividade emerge como produto do mercado de trabalho, determinando as relações humanas nas organizações, estimulando a instrumentalização do outro e complementando a lógica da ideologia neoliberal (HELOANI, 2003).

O estímulo constante à competitividade levou ao rompimento da solidariedade entre os trabalhadores; o desabrochar do individualismo é o perfil do novo trabalhador: capaz, competitivo, criativo, qualificado e empregável e esta política responsabiliza os trabalhadores pela sua formação/qualificação, para que se adaptem as necessidades impostas pelo mercado. A garantia pelo emprego passa a ser responsabilidade de cada um (BARRETO 2003; SANTOS, 2003). Esses fatores, criados e mantidos pela ideologia dominante, desconsideram a subjetividade humana e privilegiam o objetivo, o funcional e o produtivo.

O predomínio da competitividade e a busca da máxima produtividade com custos mínimos tem contribuído para o encrudecimento das relações humanas em organizações, em, por vezes, procedimentos como o assédio moral são adotados e tolerados pelos trabalhadores por sentirem-se de alguma maneira ainda privilegiados por estarem empregados enquanto percebem a grande massa de trabalhadores desempregados que o sistema produz (DEJOURS, 2006).

Dejours (2006), ao introduzir o tema da banalização da injustiça social buscou tecer a configuração socioeconômica que atua como justificadora do processo de violência física e psíquica a que o homem, na atualidade, se expõe em seu cotidiano laboral. Para o autor a grande questão situa-se no paradoxo constituído por uma guerra econômica que, mesmo produzindo mais vencidos que vencedores, continua a engajar pessoas em suas batalhas.

Ainda segundo Dejours (2006), a resposta a essa questão encontra-se na ideologia neoliberal que percebe essa guerra como resultado natural do sistema, não restando ao homem possibilidade de resistir a algo instituído como natural e incontrolável aos desejos humanos. Como toda ideologia, pode ser analisada de maneira crítica e, dessa forma, serem desvelados os mecanismos que operam a constituição de “verdades” internalizadas por grande parte da população. O sofrimento imputado por essa guerra econômica alimenta-se por uma sinistra inversão que cumpre elucidar. As estratégias de defesa utilizadas perante o sofrimento causado por essa guerra possibilitam o seu incremento.

A ideologia neoliberal promove a percepção de que o sofrimento alheio não está relacionado à adversidade das condições socioeconômicas desenvolvidas pela sociedade e pelo Estado. Com base nessa concepção, as pessoas não percebem o sofrimento alheio como injustiça, mas sim como uma opção pessoal de não se esforçar suficientemente para aproveitar a “liberdade de acumulação de riquezas” que o neoliberalismo propicia.

Ao perceber o sofrimento como adversidade e não como resultante de ações políticas e econômicas, pode-se até sentir compaixão, caridade ou piedade, mas não serão mobilizados

sentimentos de indignação contra o sofrimento percebido, ou seja, aceita-se a situação, no caso, uma crise econômica, como consequência natural de um sistema em que não há nada a ser feito a não ser submeter-se às suas exigências e preparar-se para ela.

A psicodinâmica do trabalho sugere que a adesão é uma manifestação do processo de “banalização do mal”. A adesão à causa economicista (que separa a adversidade da injustiça) atua como uma defesa contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade e colaboração para a situação. Ao aderir a essa causa, a pessoa anestesia-se contra os efeitos deletérios advindos de grande parte das situações de trabalho a que está exposta, contribuindo assim para a manutenção do sistema e a alienação sobre o sofrimento no trabalho.

Dejours (2006) aponta, ainda, uma questão fundamental para compreensão do processo de banalização da injustiça social: a participação de pessoas do bem no mal e na injustiça cometidos contra outrem. Define como pessoas do bem, os indivíduos que não são paranoicos fanáticos e que dão mostras de um senso moral que desempenha papel fundamental em suas decisões, suas escolhas e suas ações.

Para responder a essa questão, Dejours (2006) indica explicações convencionais para o tema, que se baseiam na utilização da racionalidade estratégica do sujeito que busca, por meio de uma atitude calculista, se defender das ameaças da “crise econômica”. Outra forma de explicação convencional reside na criminologia e na psicopatologia segundo as quais sujeitos perversos ou paranoicos estão por trás dessas ações. A explicação proposta pelo autor centra-se na valorização do mal, da tolerância à mentira, a não denúncia e, além disso, a cooperação em sua produção e difusão.

A compreensão do processo pelo qual as pessoas de bem, dotadas de um senso moral consentem em contribuir para o mal, tornando-se, em grande número ou mesmo em sua maioria, “colaboradores”, deve-se não somente a um motivo econômico, mas à coragem das pessoas de bem a quem se apela para que se mobilizem (DEJOURS, 2006).

A subversão da razão ética só pode sustentar-se publicamente e desfrutar a adesão de terceiros quando toma como pretexto o trabalho, sua eficácia e sua qualidade. Para atender a essa lógica subversiva, os sujeitos elaboram estratégias defensivas coletivas.

Uma dessas estratégias de defesa baseia-se na concepção de virilidade, a qual é vista como a capacidade de expressão de poder muito relacionada aos comportamentos masculinos. Este ingrediente justifica a afirmação de Heloani (2005) para quem os homens que sofrem assédio moral têm maior dificuldade de tornar pública a sua humilhação ao associarem o fato à admissão de sua impotência ou falta de virilidade diante dos fatos, o que fere sua identidade masculina.

A racionalização do mal é a ideologia defensiva utilizada pela sociedade para a negação do sofrimento próprio e alheio. Esta racionalização permite uma diminuição do sofrimento moral e se constitui em dois processos: a estratégia coletiva do cinismo viril e a ideologia defensiva do realismo econômico (DEJOURS, 2006).

Na estratégia coletiva do cinismo viril, o indivíduo aceita infligir mal ao outro como prova de sua virilidade e para demonstrar que está a altura de seu posto ou comando. Essa é reforçada pela ideologia defensiva do realismo econômico, o qual consiste em fazer que o cinismo passe por força de caráter, por determinação e por um elevado senso de responsabilidades coletivas. Tudo deve ser feito em nome do realismo da ciência econômica, da guerra das empresas e pelo bem da nação.

A estratégia coletiva pode ser complementada por um contexto que assegure as condições de desenvolvimento das patologias da solidão:

O deserto, ao progredir sempre mais no mundo do trabalho, faz com que não sejam apenas as defesas coletivas e a solidariedade que recuem. Aquele que se envolve subjetivamente com todas as responsabilidades inerentes a sua tarefa e encara honestamente as dificuldades que surgem na gestão da discrepância existente entre o trabalho prescrito e o efetivo, adquire progressivamente, uma experiência do mundo que é, inicialmente uma experiência do real (DEJOURS, 2008a, p. 226).

As estratégias perversas da organização do trabalho podem ser consideradas ideologias defensivas da racionalidade econômica, potencializadas de maneira dissimulada pela organização do trabalho e viabilizadas pela dominação simbólica dos trabalhadores. A negação do real do trabalho, os modelos de gestão que valorizam a organização prescrita para o trabalho, a ambivalência e as contradições entre o discurso e a prática, além do enfraquecimento do coletivo dos trabalhadores, caracterizam essa forma de manipulação simbólica que se traduz no sofrimento do sujeito (FERREIRA, 2010).

Conforme Dejours (2008, 2008a), a experiência do real é também uma experiência do fracasso, a qual não é submetida a apreciação ou ao julgamento do outro pois não há confiança para tal. O trabalhador, inserido no contexto individualista, se ousar expor sua experiência real poderá se expor à reprovação e/ou à censura, e até mesmo ser reconhecido como trabalhador incompetente e não como alguém capaz de formular uma experiência crítica sobre os desafios do seu cotidiano laboral.

A racionalização do mal, a estratégia do cinismo viril e a patologia da solidão são elementos essenciais para que a banalização da injustiça social utilize a colaboração de

peças do bem sem abolição do senso moral, mas com a sua inversão. Esta inversão pode contribuir para que o sofrimento no local de trabalho seja não somente aceito, mas também justificado, atribuindo ao fator humano a culpabilidade pela sua situação e livrando os agressores de serem percebidos como tais.

A preocupação do sujeito exposto ao sofrimento no trabalho reside em aguentar firme, o tempo todo, sem relaxar (DEJOURS, 2005). Esta postura tem como base a ameaça de precarização do trabalho que atua como um medo constante e leva os trabalhadores a um comportamento de submissão relacionado à mentira instituída por gerentes mediante distorção comunicacional que manipula essa ameaça e difunde a adoção de um sistema de produção e de controle de práticas discursivas referentes ao trabalho, à gestão e ao funcionamento da empresa.

Para Dejours (1992, 1999, 2009), a diferença entre o trabalho prescrito e o real deve ser aceita e discutida para gerir racionalmente uma organização. No entanto, esse comportamento demanda a construção de um espaço de discussão coletivo que pode ameaçar o poder dos gestores no que tange à sua capacidade de concepção e de planejamento de trabalho. Ao sentirem-se também ameaçados, os gestores apelam para o uso do poder, impondo cada vez mais a mentira instituída que ocupa o espaço deixado pela ausência de pronunciamento dos trabalhadores sobre as condições reais de execução do trabalho.

Dejours (2006) considera a banalização do mal o processo pelo qual um comportamento excepcional, habitualmente reprimido pela ação, e o comportamento da maioria podem erigir-se em normas de conduta ou mesmo de valor. A tese do autor é que o denominador comum a todas as pessoas é o trabalho, e que, com base na psicodinâmica do trabalho, talvez se possa compreender como a banalização do mal se tornou possível.

Para Dejours (2006), requalificar o sofrimento significa lutar contra o processo de banalização do mal, o que implica trabalhar em várias direções no ambiente de trabalho e provavelmente, também na sociedade. Trata-se, por exemplo, de desconstruir a distorção comunicacional, desconstruir cientificamente a virilidade como mentira, reabilitar a reflexão sobre o medo e o sofrimento no trabalho e rever a questão ética e filosófica acerca do que seria a coragem destituída de virilidade.

Como a psicodinâmica do trabalho pode auxiliar a requalificação do sofrimento? E a distorção comunicacional? E a desconstrução da virilidade como expressão de coragem e força? As reflexões dos trabalhadores de forma coletiva podem produzir *insights* sobre essas questões? E eles seriam suficientes para despertar a vida psíquica acerca da violência a que

estão submetidos? E como as estratégias defensivas reorganizar-se-iam de forma mais adaptativa e menos patogênica, ao mesmo tempo em que seriam desveladas aquelas que o sujeito utiliza para defender-se do seu sofrimento? A psicodinâmica clínica do trabalho vem desenvolvendo estudos que respondam a questões como as apresentadas. O desafio é grande, e a compreensão de sua teoria e do seu método permite aos pesquisadores da área o desenvolvimento de estudos coerentes com os princípios e a ética que essa disciplina exige para a sua atuação.

No decorrer de suas obras, Dejours, ao desenvolver as teorias da psicodinâmica do trabalho, apresenta diversos conceitos importantes e que devem ser apresentados e analisados para que se possa compreender e relacionar os principais elementos dessa abordagem, que ainda está em construção.

3.4 PRINCIPAIS ELEMENTOS EM PSICODINÂMICA DO TRABALHO

A abordagem da psicodinâmica e clínica do trabalho vem sendo utilizada para estudar a relação do homem com o trabalho no Brasil, desde a década de 1980. Essa teoria, preconizada por Christophe Dejours, enfoca a gênese e as alterações do sofrimento mental vinculadas à organização do trabalho. Esta seria a fonte geradora de tensões e constrangimentos capazes de desestruturar a vida psíquica do sujeito. A organização do trabalho refere-se a duas dimensões distintas (MOLINIER, 2013):

- a) a divisão técnica do trabalho dispõe sobre o que deve ser realizado e como deve ser feito (indicando modalidades, ferramentas, procedimentos, quais meio e máquinas, tipo de competências,.) etc;
- b) a divisão social e hierárquica do trabalho estabelece as normas de comando e de coordenação, os graus de responsabilidade e autonomia, e tudo o que se destaca na avaliação de trabalho.

A maneira como essas dimensões são estabelecidas e se são elas rigidamente cumpridas em determinada organização podem definir se o trabalho irá favorecer a alienação, a construção de defesas patológicas, o sofrimento e o adoecimento, ou se possibilitará a emancipação, a construção de defesas de adaptação, a criatividade, o reconhecimento e o fortalecimento da identidade (FLEURY; MACÊDO, 2012).

Dejours (1992) define o campo da psicodinâmica do trabalho como o do sofrimento, da significação e das formas desse sofrimento e enquadra sua investigação no campo do infrapatológico ou do pré-patológico. O sofrimento constitui a evolução de um embate entre o funcionamento psíquico e o mecanismo de defesa, de um lado, e as pressões

organizacionais desestabilizantes advindas da organização do trabalho, de outro. O objetivo dessa luta é preservar “um conformismo aparente do comportamento e que satisfaça aos critérios sociais da normalidade” (MERLO, 2002, p. 132).

Na obra “*A loucura do trabalho*” (1992), Dejours apresenta sua teoria sobre as estratégias defensivas coletivas definindo-as como defesas que surgem do conflito entre a organização do trabalho e o funcionamento psíquico do indivíduo. A constatação deste conflito é percebida como fonte de sofrimento. Diferentemente do mecanismo de defesa individual, a estratégia defensiva não se sustenta a não ser por um consenso das condições externas. Neste ponto encontra-se a convergência entre a definição do campo da psicodinâmica do trabalho, seus elementos fundamentais (o sofrimento e a centralidade do trabalho para o sujeito) e a constituição de estratégias defensivas coletivas para suportar as pressões da organização do trabalho, buscando a normalidade e evitando o patológico. Com base nessa análise, pode-se afirmar que a psicodinâmica do trabalho visa a coletividade e não os indivíduos isoladamente.

Em 1992, Dejours apresentou uma metodologia para a psicodinâmica do trabalho, na época ainda nomeada de psicopatologia do trabalho, em que a criação de espaços de discussão coletivos é o caminho para a identificação das estratégias defensivas coletivas. Para o autor a análise da organização do trabalho, das relações do trabalho e das condições do trabalho, pode promover a mobilização subjetiva e possibilitar a ressignificação das vivências de sofrimento advindas dessas categorias. A constituição de espaços coletivos possibilita ampliar a percepção do trabalhador sobre ele mesmo, favorecendo o seu processo de emancipação e a consequente intervenção naquilo que o grupo identifica como necessário para melhorar a organização do trabalho.

Para orientar os trabalhos, teóricos e práticos desenvolvidos com base na abordagem da psicodinâmica do trabalho, alguns pressupostos são essenciais, e, dentre eles, Ferreira (2011) destaca:

- a) a centralidade do trabalho para o sujeito na constituição da sua subjetividade;
- b) a não neutralidade do trabalho em relação à saúde mental e à constituição da identidade do sujeito;
- c) a possibilidade de mudança das situações de trabalho tendo em vista que elas existem em função das decisões humanas e não por uma fatalidade;
- d) a direção dessas mudanças ocorre com uma modificação do trabalho e não com a adaptação dos trabalhadores ao trabalho existente.

Com esses pressupostos, a psicodinâmica do trabalho desenvolve uma teoria que possibilite atender a eles. Trata-se de categorias de análise que orientam a investigação dos contextos de trabalho nas quais os trabalhadores estão inseridos.

O quadro 12 apresenta os conceitos das principais categorias de análise para a Psicodinâmica do trabalho.

Quadro 12 – Categorias de análise da Psicodinâmica do trabalho

Categoria	Elementos da categoria	Definição
Organização de trabalho	Organização de trabalho	“Divisão de tarefas entre os trabalhadores, repartição, cadência, e, enfim, o modo operatório prescrito e a divisão de pessoas: repartição das responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc” (DEJOURS, 2009, p. 125).
	Relações de trabalho	Referem-se as relações com as chefias imediatas e superiores, com os membros da equipe de trabalho e as relações externas (clientes, fornecedores e fiscais (PIRES; MACÊDO, 2011).
Mobilização Subjetiva	Inteligência Prática	A inteligência prática, enquanto estratégia de enfrentamento coletiva, auxilia o trabalhador a resistir ao que lhe é prescrito, utilizando recursos próprios e sua capacidade inventiva, pressupondo a idéia de astúcia, mobilizando-se a partir do surgimento de situações imprevistas. Com o enfrentamento destas situações, o trabalhador desenvolve um saber particular que ao tornar-se coletivo, transforma-se em ação de cooperação. Este recurso apresenta a finalidade de minimizar o sofrimento e transformá-lo em prazer (DEJOURS, 2004).
	Cooperação	A cooperação como estratégia de mobilização coletiva, representa uma maneira de agir de um grupo de trabalhadores para ressignificar o sofrimento, fazer a gestão das contradições do contexto de trabalho e transformar em fonte de prazer a organização do trabalho, a qual seria possível a sua realização a través do espaço público de discussão e pela cooperação entre os sujeitos (FERREIRA; MENDES, 2003).
	Espaço de discussão	O espaço público de discussão significa a construção de um espaço de fala e escuta, em que podem ser expressas opiniões contraditórias e/ou baseadas em crenças, valores e posicionamento ideológico dos participantes do espaço (Dejours, 2008).
	Reconhecimento	“O reconhecimento é uma forma específica de retribuição moral simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, o engajamento de sua subjetividade e inteligência” (DEJOURS, 2005, p. 56).
Sofrimento e defesas	Sofrimento criativo	Para Dejours (2009) o sofrimento pode ser criativo ou patogênico. No criativo, o indivíduo mobiliza-se na transformação do seu sofrimento em algo benéfico para ele mesmo. Para isto, deve encontrar certa liberdade na organização do trabalho que ofereça margem de negociação entre as imposições organizacionais e o desejo do trabalhador.
	Sofrimento patogênico	O surgimento do sofrimento patogênico está relacionado à ausência de flexibilidade da organização do trabalho, a qual impede que o sujeito encontre vias de descarga pulsional nas suas atividades laborais, utilizando-se de estratégias defensivas para suportar o contexto de trabalho (DEJOURS, 2011).
	Estratégias defensivas	As estratégias de defesa têm como função adaptar o sujeito às pressões de trabalho com o objetivo de conjurar o sofrimento. Diferenciam-se dos mecanismos de defesa do ego por não serem interiorizados e persistirem com a presença de uma situação externa (ROSSI, 2008).

Fonte: Fleury e Macêdo (2012).

O quadro 12 não tem o objetivo de esgotar as definições e explicações sobre cada categoria, mas sim de sintetizar seus principais elementos e propiciar a visualização dos conceitos utilizados pela psicodinâmica do trabalho e que são essenciais para o estudo em clínica do trabalho.

A organização do trabalho, com suas prescrições, define os destinos que o sofrimento do trabalhador terá, podendo tornar-se criativo ou patogênico, dependendo da margem de negociação entre suas imposições e a realidade do trabalho.

No decorrer deste capítulo, o conhecimento sobre as categorias apresentadas no quadro 12 será aprofundado, e a relação entre a organização do trabalho e essas categorias será explorada para que se compreenda a abordagem da psicodinâmica e clínica do trabalho.

3.4.1 Trabalho: entre o prescrito e o real

Dejours (1992, 1999, 2008, 2009) ressalta a importância de considerar as diferenças entre a organização do trabalho prescrito e a organização do trabalho real. A primeira está relacionada a uma instituição que se impõe ao trabalhador e se traduz no planejamento, nos objetivos das tarefas, na definição de regras comportamentais, no estabelecimento de normas e nos procedimentos técnicos, nos estilos de gerenciamento, nas pressões e nos regulamentos do modo operatório. O real do trabalho representa aquilo que, na experiência do trabalho, se dá a conhecer ao sujeito por sua resistência ao domínio, ao *savoir faire*, à competência, ao conhecimento e até a ciência. A experiência do real no trabalho traduz-se pelo confronto com o fracasso. Assim,

a organização do trabalho prescrita, composta por regras e normas ligadas à lógica da produtividade, tende a ser desconectada das necessidades e desejos das pessoas e das atividades reais de trabalho. A situação real reflete situações imprevistas que ultrapassam o domínio técnico e o conhecimento científico; evidencia o fracasso da normatização diante da modificação contínua da realidade e estabelece desafios constantes à compreensão a ao fazer humanos (FERREIRA, 2010, p. 129).

A constatação da defasagem entre o trabalho prescrito e o real fez que Dejours (2005) definisse o trabalho como a atividade coordenada de homens e mulheres para fazer face ao que não pode ser obtido pelo estrito cumprimento das prescrições, ou seja, ao que deve ser “ajustado, rearranjado, imaginado, inventado, acrescentado pelos homens e pelas mulheres para levar em conta o real do trabalho” (DEJOURS, 2005, p. 43). Caso não haja espaço para a

inovação do trabalhador, sem o engajamento do corpo, da inteligência humana e da cooperação, a execução mecânica limitada das prescrições pode levar ao que é conhecido como *greve de zelo* ou *operação padrão*, e que corresponde a um ato de bloqueio da produção. Este ato possui caráter político e tem o objetivo de mostrar a ineficácia das prescrições, ao mesmo tempo que busca o reconhecimento da importância do engajamento do trabalhador para o desenvolvimento de suas atividades.

Após serem esgotados recursos para fazer frente ao real do trabalho, o sujeito experimenta o sentimento de realizar um trabalho aquém do que ele poderia, sentindo-se constrangido e sem condições de mobilizar-se subjetivamente. Este fato contribui para o aumento da carga psíquica do trabalho, diminuindo as vias para satisfação dos desejos do sujeito, não lhe oportunizando condições de engajamento, visibilidade e reconhecimento, enfraquecendo a sua identidade e aumentando sua vulnerabilidade psíquica.

3.4.2 Carga psíquica e a defasagem entre trabalho prescrito e real: o sofrimento no trabalho

Para Dejours (2009), a carga psíquica do trabalho resulta da confrontação do desejo do trabalhador à imposição da vontade do empregador, contida na organização do trabalho. Em geral, a carga psíquica de trabalho aumenta quando a liberdade de organização do trabalho diminui, ou seja, é necessário que o trabalhador possa se engajar na atividade negociando com a organização as possibilidades de rearranjos das tarefas, tanto para dar conta do trabalho real quanto para satisfazer seus desejos e diminuir a carga psíquica do trabalho, que, se não encontrar formas de alívio, pode levar ao seu esgotamento físico e/ou mental.

A defasagem entre o trabalho prescrito e real, as limitações e a rigidez impostas pela organização do trabalho e a carga psíquica do trabalho constituem elementos que tensionam o cotidiano de trabalho do sujeito e desencadeiam o processo de sofrimento do trabalhador.

Dejours (2009) afirma que o trabalho é fonte de vivências de prazer e sofrimento e que a organização do trabalho exerce grande influência nessas vivências. Se o trabalho favorece a descarga psíquica do sujeito, então ele atua como fonte de prazer, vivenciado quando a sublimação é possível, “quando os desafios colocados pelos objetivos da organização do trabalho fazem eco, simbolicamente, com a curiosidade subjacente às origens do trabalhador” (ROSSI, 2008, p. 39). A rigidez da organização do trabalho diminui as possibilidades de descarga psíquica e aumenta o sofrimento vivenciado pelo indivíduo. O sofrimento é sempre

individual e resultante de um corpo engajado no mundo e nas relações com os outros, apesar de ser experimentado individualmente, o que o gera é da esfera do coletivo.

O sofrimento no trabalho está relacionado sobretudo às infrações das leis trabalhistas, ao enfrentamento de riscos e ao sentimento de não estar à altura das imposições do trabalho. Dejours (2006), resume o sofrimento no trabalho em quatro pontos fundamentais:

- a) o medo da incompetência é o enfrentamento da defasagem irreduzível entre o trabalho prescrito e o real;
- b) a pressão para trabalhar mal leva ao constrangimento em executar mal o seu trabalho;
- c) a falta de esperança de reconhecimento mostra-se decisiva na dinâmica de mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho (motivação), pois do reconhecimento depende o sentido do sofrimento; O trabalho somado ao reconhecimento possibilita a realização do ego, o fortalecimento da identidade que oferece proteção da saúde mental.
- d) a normalidade não implica ausência de sofrimento, mas sim, a utilização de estratégias defensivas que atuam como armadilha que insensibiliza o sujeito contra aquilo que faz sofrer.

Como já dito, para Dejours (2009) o sofrimento pode ser criativo ou patogênico. No criativo, o indivíduo mobiliza-se para transformação do seu sofrimento em algo benéfico para ele mesmo. Para tanto, deve encontrar certa liberdade na organização do trabalho que ofereça margem de negociação entre as imposições organizacionais e o desejo do trabalhador. Deve-se ressaltar que,

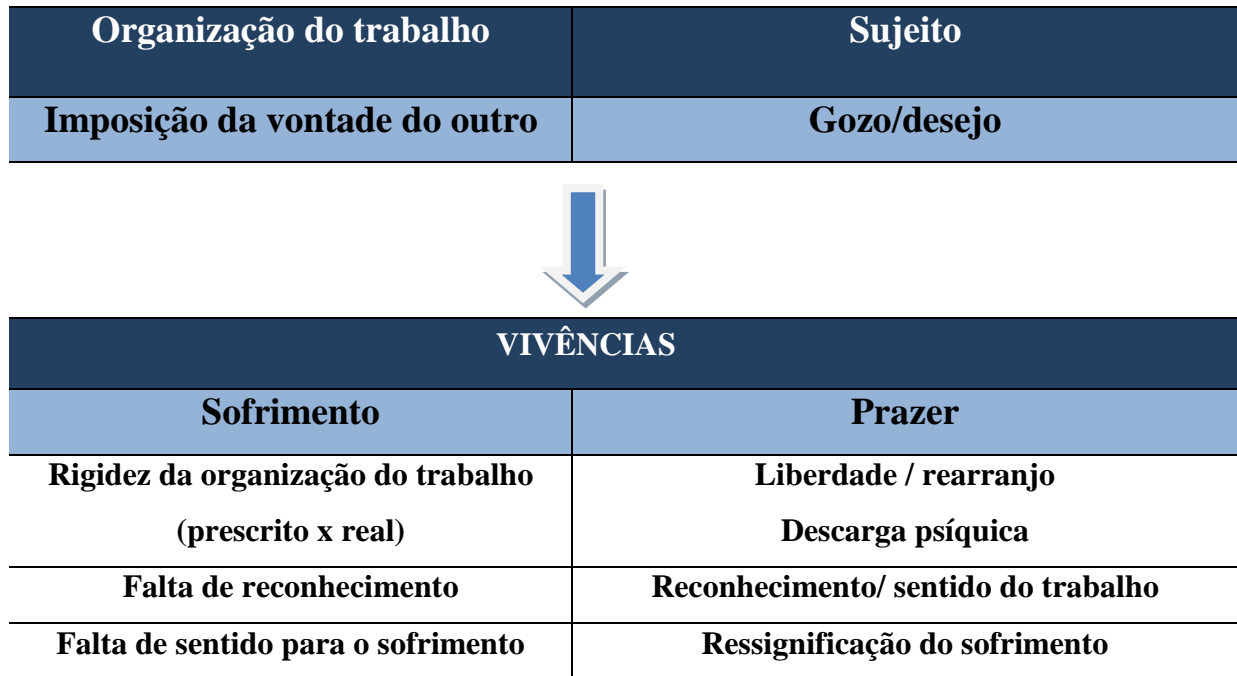
o sofrimento criativo não é sinônimo de prazer, pressupõe investimento sublimatório, no qual o prazer sexual será substituído pelo prazer no trabalho. No entanto, o investimento sublimatório e a ressonância simbólica são, muitas vezes, excessivamente cerceados por imposições da organização do trabalho e seus modelos de gestão (FERREIRA, 2010, p. 130-131).

O surgimento do sofrimento patogênico está relacionado à ausência de flexibilidade da organização do trabalho, a qual impede que o sujeito encontre vias de descarga pulsional nas suas atividades laborais, utilizando-se de estratégias defensivas para suportar o contexto de trabalho.

No sofrimento patogênico, o indivíduo demonstra um esgotamento de seus recursos internos para transformar o seu sofrimento, o que compromete seu equilíbrio psíquico, podendo acarretar doença mental ou psicossomática.

A figura 4 apresenta uma síntese da análise psicodinâmica do trabalho.

Figura 4 - Fundamentos da análise psicodinâmica do trabalho



Fonte: elaborado pela autora com base na obra de Dejours (2009).

A figura 4 aponta os principais fundamentos da análise psicodinâmica do trabalho, relaciona o conflito entre a organização do trabalho e suas imposições e o desejo do sujeito como fator que define as vivências do trabalhador, as quais serão de sofrimento se a organização do trabalho é rígida em sua prescrição, se o reconhecimento inexistente e, desta forma, não possibilita a resignificação do sofrimento e do sentido do trabalho. No entanto, se a tensão entre organização de trabalho e sujeito resultar em uma liberdade para ajustar a defasagem entre o trabalho prescrito e o real, se o reconhecimento estiver presente no modelo de gestão, o sofrimento e o esforço resultante do engajamento no trabalho para dar conta do real são resignificados, e o trabalhador vivencia o prazer ao poder repatriar o reconhecimento ao seu ser, ou seja, à sua identidade.

Dejours (2006) considera a identidade uma armadura para a saúde psíquica, e como tal, ao ser fortalecida, protege o sujeito de descompensações psíquicas. Se a rigidez da organização do trabalho é capaz de gerar sofrimento, os indivíduos buscam recursos que evitem esse sofrimento. A construção de estratégias coletivas de enfrentamento do sofrimento

advindo do trabalho tem como objetivo diminuir o sofrimento com uma percepção alterada da realidade que oculta o risco psíquico ao qual os trabalhadores estão expostos:

Há o sofrimento dos que temem não satisfazer, não estarem à altura das imposições da organização do trabalho expressas pelas imposições de horário, ritmo, de formação, de informação, de aprendizagem, de nível de instrução e diploma, de experiência, de rapidez para aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Enfim, de um conjunto de exigências que, cada vez mais, diante da intensificação das metamorfoses do trabalho, geram ameaças de demissões e cortes nas ofertas de emprego, ao mesmo tempo em que crescem as pressões por produtividade. Esse quadro provoca medo, insatisfação e ansiedade nos trabalhadores (ROSSI, 2008, p. 43).

Apesar de o sofrimento estar presente nas situações de trabalho, ele é negado pelas organizações políticas e sindicais com o objetivo de ocultação da realidade e para promoção de comportamentos cada vez mais comprometidos com os desafios organizacionais.

Em um contexto de desemprego e injustiça, os que tentam lutar por meio de greves se deparam com duas dificuldades: a inculpação pelos outros (greve de abastados) e a vergonha espontânea de protestar quando outros são muito mais desfavorecidos (DEJOURS, 2006).

A intolerância afetiva no tocante à própria emoção reacional leva o sujeito a abstrair-se do sofrimento alheio por uma atitude de indiferença, e portanto, de intolerância com o que provoca seu sofrimento.

A figura 5 representa os elementos que auxiliam o entendimento de como o atual contexto, permeado pela lógica do neoliberalismo, promove a exploração do sofrimento humano ao fazer o sujeito acreditar que o desejo da organização, ou seja, as suas metas organizacionais, representam seus desejos, tendo em vista que essa representação fortalece sua identidade ao ser visto como um ideal de culto ao desempenho e também o livra do medo da exclusão social e do desemprego. Assim, o trabalhador desenvolve uma estratégia de estatuto individual para mitigar o sofrimento imposto pela organização do trabalho, que é coerente com os pressupostos de eficiência do atual contexto de trabalho.

Figura 5 - Representação da dinâmica de exploração do sofrimento do trabalhador no atual contexto de trabalho



Fonte: Fleury e Macêdo, 2012a.

Uma estratégia individual de defesa fortalece-se ao encontrar suporte nas estratégias de defesa coletivas, as quais colaboram para o sofrimento do trabalhador ao criarem uma falsa realidade que garante a normalidade, mas não a saúde. Essas estratégias, para funcionarem, operam com base em certas premissas, e, dentre elas, destacam-se: a negação dos seus sentimentos, a intolerância com o sofrimento alheio, a aceitação de um contexto de dominação do qual não se pode desertar, a mentira instituída pela ação gerencial, o discurso científico das metodologias organizacionais e o próprio processo de globalização, que se transformou em um totalitarismo democrático generalizado (DEJOURS, 2006).

O sofrimento dos trabalhadores é explorado com o objetivo de incrementar o sistema produtivo. Para atingi-lo, as empresas estimulam a continuidade do círculo vicioso que envolve tensão nervosa e produtividade. Este processo dá-se de modo que, quanto mais tensos, mais agressivos, mais ansiosos e mais medrosos forem, mais os trabalhadores se tornam produtivos (ROSSI, 2008).

Para Dejours (1992), o sofrimento psíquico ocasionado por fadiga, tensão, nervosismo, ansiedade, depressão, dentre outros, potencializa a produção e são utilizados pelos gestores como técnica de gestão de pessoas. O trabalhador, ao creditar para ele mesmo as causas do sofrimento vivenciado, julga-se ineficaz, frágil e impotente, e não os relacionam com o enfrentamento real de perigos e riscos das tarefas.

3.4.3 As estratégias de defesas

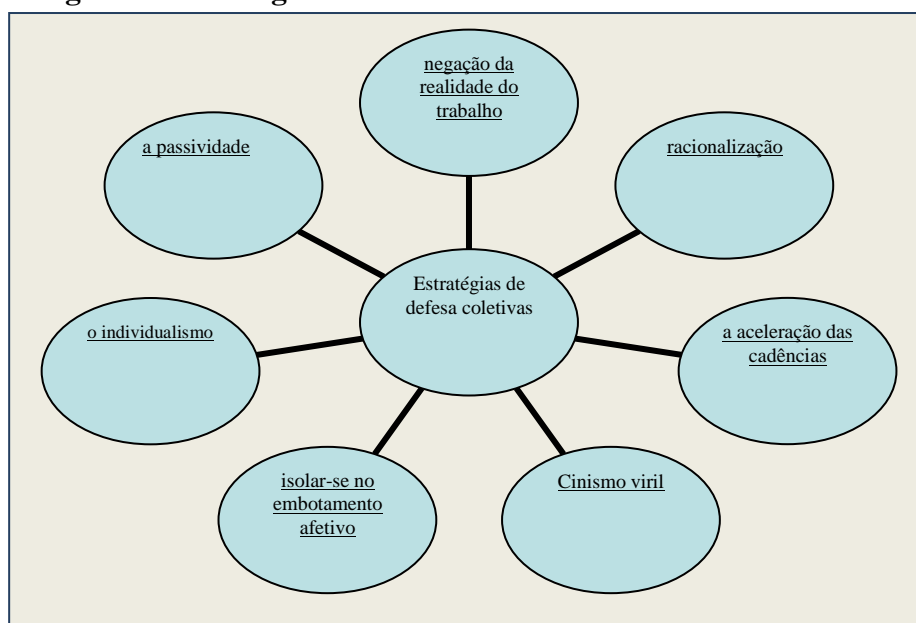
As estratégias de defesa têm como função adaptar o sujeito às pressões de trabalho com o objetivo de conjurar o sofrimento. Diferenciam-se dos mecanismos de defesa do ego por não serem interiorizados e persistirem com a presença de uma situação externa. Para Rossi (2008, p. 44), “as estratégias defensivas são modos de agir individuais e/ou coletivos que levam a eufemização da percepção que os trabalhadores tem da realidade que os faz sofrer”.

As estratégias de defesa coletivas organizam-se como regras compartilhadas e por consenso e se formam com base em condições externas do trabalho, que envolvem as relações intersubjetivas do coletivo de trabalho (Rossi, 2008). Essas estratégias representam um custo alto para o coletivo, são pacientemente construídas por seus agentes e têm a propriedade de ter um funcionamento inconsciente (DEJOURS, 2008).

Desse modo, as estratégias coletivas de defesa contribuem de forma decisiva para a coesão do coletivo no enfrentamento do sofrimento engendrado pela pressão da organização do trabalho. Elas possibilitam a estabilização psíquica do trabalhador e contribuem para a construção do sentido do sofrimento no trabalho (ROSSI, 2008, p.44).

A figura 6 descreve as defesas coletivas mais comumente utilizadas pelos trabalhadores.

Figura 6: Estratégias defensivas coletivas comumente utilizadas



Fonte: elaborado pela autora baseado na obra de Dejours (1992).

Uma estratégia coletiva de defesa, como por exemplo o isolamento, pode propiciar o aumento da produtividade, à medida que foca a atenção e o tempo do trabalhador nos seus interesses individuais, retirando as distrações que possam diminuir sua produção. Nessa situação, a defesa utilizada, provavelmente, resulta em aumento da produtividade, o que faz crescer as chances de reconhecimento do trabalho, mas também insensibiliza o trabalhador contra o que faz sofrer, e o que faz seus colegas sofrerem, levando-o a uma condição de indiferença com o grupo. Os resultados decorrentes dessa situação podem levar o trabalhador à alienação, visto que a estratégia passa a ser vista como solução para seus constrangimentos no trabalho (medo de ser incompetente, pressão por trabalhar mal, conflitos interpessoais), conduzindo o trabalhador ao domínio da alienação. Esse momento marca a passagem da estratégia defensiva à ideologia defensiva, ou seja, o sujeito que até então se orientava pela ordem da realidade, passa a orientar-se pela ordem do imaginário (ROSSI, 2008).

Segundo Dejours (1992, 2006, 2008), os trabalhadores evitam entrar em contato com o conteúdo das estratégias construídas, esforçando-se para dissimulá-las. O sofrimento no trabalho é identificado por meio da compreensão das estratégias defensivas ou da mobilização subjetiva, pois elas desempenham papel fundamental na adaptação e no ajustamento das necessidades dos trabalhadores às imposições da organização do trabalho.

O espaço de discussão pode ser um local apropriado para a confrontação de opiniões, mediante a mobilização subjetiva e coletiva para identificação dos impasses da organização do trabalho, para o estabelecimento da diferença entre trabalho prescrito e o real, bem como para o desvelamento das estratégias defensivas coletivas, que ao auxiliarem os trabalhadores a operarem segundo a normalidade, também impõe uma alienação sobre a realidade de trabalho, impedindo-os de agirem para modificá-la. É importante considerar que a apreensão dessas estratégias é feita por meio das falas indiretas dos trabalhadores sobre o que os faz sofrer e o que lhes dá prazer (DEJOURS, 2008).

As estratégias de defesa individuais são também utilizadas pelos trabalhadores para suportarem psicicamente às pressões de determinadas formas de organização do trabalho. O trabalho repetitivo, conforme Dejours (1992), leva os trabalhadores à confrontação, individual e solitária, das violências produtivas, em que mecanismos de vigilância e submissão estão presentes. Esse tipo de trabalho conduz à monotonia e ao tédio, induzindo os trabalhadores a excluírem sua subjetividade (pensamento e criação) que podem afetar sua cadência e, conseqüentemente, sua produtividade. Para conseguir enfrentar os constrangimentos da tarefa repetitiva, o sujeito aliena-se na própria operação e na aceleração

dos movimentos, com o objetivo de impedir a atividade fantasmática e criativa. Esta estratégia possibilita o enfrentamento do tédio e da insatisfação da tarefa repetitiva, mas produz ganhos de produtividade para a organização e perdas de consciência do trabalhador, levando-o a alienação (ROSSI, 2008).

Nesse caso, o resultado do processo de alienação, favorece o aumento da produtividade e pode levar o trabalhador para uma armadilha, pois, ao ser produtivo, será reconhecido, e este reconhecimento o insensibiliza do seu sofrimento, reforçando o valor da alienação, ignorando os limites do próprio corpo e banalizando o seu sofrimento. Para ressaltar a potência desse fenômeno, o reconhecimento geralmente conduz a uma recompensa financeira que alimenta o componente ideológico que permeia a sociedade capitalista, produtiva e consumidora, justificando a elevação do padrão de vida e ocultando a consequente retração da autonomia do pensamento.

3.4.4 A mobilização subjetiva e a cooperação

A cooperação pode ser considerada um dispositivo para a vivência de prazer no trabalho e apresenta função de estratégia mobilizadora subjetiva. A cooperação como estratégia de mobilização coletiva representa uma maneira de agir de um grupo de trabalhadores para ressignificar o sofrimento, gerir as contradições do contexto de trabalho e transformar em fonte de prazer a organização do trabalho, cuja sua realização se dá no espaço público de discussão e pela cooperação entre os sujeitos (FERREIRA; MENDES, 2003). A mobilização coletiva representa a reunião dos modos de engajamento do indivíduo no trabalho, por meio do investimento do corpo cognitivo, afetivo e ação sobre o real, com o objetivo de obtenção de sucesso e prazer na realização da atividade. Este processo envolve três ações: a mobilização da inteligência prática, do espaço público de fala e da cooperação (MENDES; FACAS, 2010).

A inteligência prática, como estratégia de enfrentamento coletiva, auxilia o trabalhador a resistir ao que lhe é prescrito, utilizando recursos próprios e sua capacidade inventiva, pressupondo a ideia de astúcia, e se mobilizando desde o surgimento de situações imprevistas. O enfrentamento dessas situações desenvolve um saber particular que, ao tornar-se coletivo, transforma-se em ação de cooperação. Este recurso apresenta a finalidade de minimizar o sofrimento e transformá-lo em prazer.

A cooperação constitui-se na possibilidade de ação coordenada para desenvolver um produto comum baseado na confiança e na solidariedade (MENDES; FACAS, 2010). Ela implica vínculos sociais maduros e, para na concretização, o coletivo deve enfrentar alguns desafios, como percorrer o caminho para construção da confiança além de vivenciar as controvérsias, as deliberações, a arbitragem e o consentimento (MENDES; ARAÚJO, 2011). Para que a cooperação ocorra, é necessário que as condições éticas e políticas possibilitem a construção das relações de confiança entre os trabalhadores, e que eles sintam desejo em cooperar. A confiança permite que os trabalhadores se arrisquem tanto na tentativa de formular o que procuram dizer quanto de exporem publicamente suas experiências, o que poderá lhes causar julgamentos, críticas, admiração ou inveja (DEJOURS, 2012).

O espaço público de fala significa a construção de um espaço de fala e escuta, em que podem ser expressas opiniões contraditórias e/ou baseadas em crenças, valores e posicionamento ideológico dos participantes do espaço. A operacionalização do espaço público baseia-se na compreensão de um coletivo que, de forma autêntica e equitativa, pode se expressar. Este espaço possibilitaria também o aparecimento da dinâmica do reconhecimento entre os trabalhadores, o qual atuaria como outro elemento de saúde para a identidade.

Para Dejours (2012), é necessário pensar politicamente o trabalho. Trata-se da oportunidade de construção de laços de solidariedade para enfrentar as adversidades relacionadas aos riscos do trabalho, tanto para a integridade física e mental quanto contra a injustiça e as possibilidades de dominação.

Um espaço que autorize o trabalhador a proferir críticas contra as prescrições exige relações de confiança entre colegas, subordinados, chefes e nos dirigentes, a confiança, geralmente frágil em um ambiente marcado pela competitividade, no entanto é um requisito para que a construção de acordos, normas e regras se ajustem à organização do trabalho (DEJOURS, 2004).

Se a confiança é premissa para a cooperação, os ajustamentos da organização do trabalho passam pela realização de condições éticas que promovam as trocas de experiências entre os trabalhadores. Sem a confiança, cada um vive de forma isolada a angústia de suas transgressões. Outra consequência da falta de confiança no trabalho é a ausência de um espaço em que o reconhecimento do engajamento do trabalhador e da sua engenhosidade possa ressignificar o seu sofrimento e fortalecer sua identidade.

3.4.5 Reconhecimento e ressignificação do sofrimento no trabalho

A constituição do espaço de discussão coletivo possibilita a visibilidade dos esforços empreendidos pelos trabalhadores para supressão da defasagem entre trabalho prescrito e real. Ao mesmo tempo que se trata de um espaço para falar sobre o real do trabalho também opera como antídoto contra a mentira instituída pela falta dele, diminuindo as chances de sucesso da distorção comunicacional e da alienação dos trabalhadores. O olhar do outro sobre o engajamento do sujeito para enfrentar o real do trabalho permite o reconhecimento, e por vezes, também representa um alívio sobre a angústia vivenciada por ele referente às transgressões que faz para dar conta do real. Sem esse olhar, o sujeito vive sozinho o enfrentamento das suas dificuldades, colocando em risco sua saúde, pois falta-lhe espaço para dar visibilidade ao seu engajamento, e conseqüentemente, ser reconhecido por tal.

Para Molinier e Flottes (2012), o reconhecimento é um operador principal da preservação da saúde. As autoras consideram o reconhecimento um processo dinâmico, e não mecânico. A dinâmica do reconhecimento refere-se aos achados da inteligência prática e reside na constatação, proferida pelos outros, da contribuição do trabalhador para a organização do trabalho, pois, nas relações intersubjetivas, existe a possibilidade de julgamento do trabalho (ROSSI, 2008). O equilíbrio psicodinâmico entre prazer-sofrimento – operador tanto da saúde quanto do adoecimento está relacionado à margem de liberdade oferecida e à qualidade da dinâmica do reconhecimento da contribuição pessoal que o sujeito confere à organização do trabalho (MARTINS, 2010).

A psicodinâmica do trabalho defende a ideia segundo a qual o trabalho não é redutível a uma atividade de produção no mundo objetivo. O trabalho constitui uma provação para a subjetividade, da qual ela pode sair ampliada, engrandecida ou, ao contrário, reduzida, mortificada. Trabalhar não é apenas produzir, mas também transformar-se a si próprio. O trabalho é para o sujeito uma promessa de realização no campo social, que se concretiza pela dinâmica intersubjetiva do reconhecimento no trabalho, a qual depende do julgamento dos trabalhadores, sobretudo dos seus pares.

Ao trabalhar a pessoa relaciona-se com um outro, um patrão, um chefe, um superior hierárquico, os subordinados, os colegas, os clientes, os fornecedores. O trabalho não é apenas uma atividade, é também uma relação social, pois ele se amplia em um mundo humano caracterizado pelas relações de desigualdade, de poder e de dominação (DEJOURS,

2012). Trabalhar é também experimentar a resistência do mundo social. O real do trabalho não se resume ao mundo real objetivo, é ainda o real do mundo social.

Para enfrentar os desafios impostos pelo real do trabalho, é necessária a coordenação das inteligências, o que se faz coletivamente:

à coordenação (prescrita), os trabalhadores respondem adiantando a cooperação (efetiva). Entre uma e outra interpõe uma série de iniciativas complexas que, desde que sejam eficientes, levam a formação de regras de trabalho, ou mesmo as regras do ofício, elaboradas pelos trabalhadores, provenientes de estabilizações de acordos entre membros do coletivo de trabalho sobre as maneiras de trabalhar. São compromissos firmados entre os estilos de trabalho, entre as preferências de cada trabalhador, de forma a adequá-los. Chegar a tal compromisso supõe que cada trabalhador, individualmente, comprometeu-se no debate coletivo para nele expor sua experiência, para tornar patentes e inteligíveis suas contribuições pessoais, seu saber-fazer, suas habilidades, seus modos operatórios (DEJOURS, 2012, p. 37).

O consentimento em cooperar supõe o impedimento, pelo menos em parte, da inteligência e da subjetividade do trabalhador. Por qual motivo ele consentiria em cooperar, se essa situação envolve riscos no engajamento da discussão coletiva e na autolimitação da subjetividade?

A resposta reside na dinâmica da contribuição-retribuição. Mobilizar sua inteligência e sua subjetividade, engajar-se no debate de opiniões é uma contribuição essencial do sujeito em favor da produção, mas ao oferecer essa contribuição para a empresa, o sujeito espera ou aspira a uma retribuição. O que seria esta retribuição? Ao contrário do que poderia se acreditar, o que mobiliza a inteligência não é apenas a retribuição material, o salário, mas uma retribuição simbólica, ou mesmo – moral – o reconhecimento, que se apresenta em duas dimensões (DEJOURS, 1994):

- a) o reconhecimento no sentido de constatação - reconhecimento da realidade da contribuição do sujeito que trabalha, contribuição individual, específica para a organização do trabalho;
- b) o reconhecimento no sentido de gratidão, pela contribuição dos trabalhadores para a organização do trabalho.

O reconhecimento não é uma mera gratificação mais ou menos demagógica. Para ter sua eficiência simbólica, o reconhecimento passa por julgamentos: “O reconhecimento é uma forma específica de retribuição moral simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é pelo engajamento de sua

subjetividade e inteligência” (DEJOURS, 2005, p. 56). O reconhecimento, para Dejours (2012), atua na psicodinâmica do trabalho como um julgamento qualitativo pronunciado sobre o trabalho. Este julgamento refere-se a duas questões principais: o julgamento da utilidade e o julgamento da beleza tem o poder de ressignificar o sofrimento do trabalhador.

“O julgamento da utilidade implica a utilidade econômica, técnica ou social da contribuição proporcionada por um assalariado à empresa”, afirma Dejours (2010, p. 40). Esse julgamento somente pode originar-se daqueles que estiverem no topo da hierarquia e está relacionado a um ganho, como bônus, promoção, etc.

O julgamento da beleza refere-se à conformidade do trabalho realizado em relação às regras da arte e as regras do ofício. Ele é proferido pelos pares e é o mais sutil, mas também o mais severo, o mais preciso e o mais precioso. Esse julgamento oferece como ganho para o trabalhador uma saída libidinal, pela sublimação da satisfação dos seus desejos: “Não se trata de qualquer reconhecimento, mas sim do reconhecimento dos pares, na medida em que conhecem a fundo o trabalho e podem avaliá-lo em aspectos por vezes menos visíveis para os leigos” (LANCMAN; UCHIDA, 2008, p. 85).

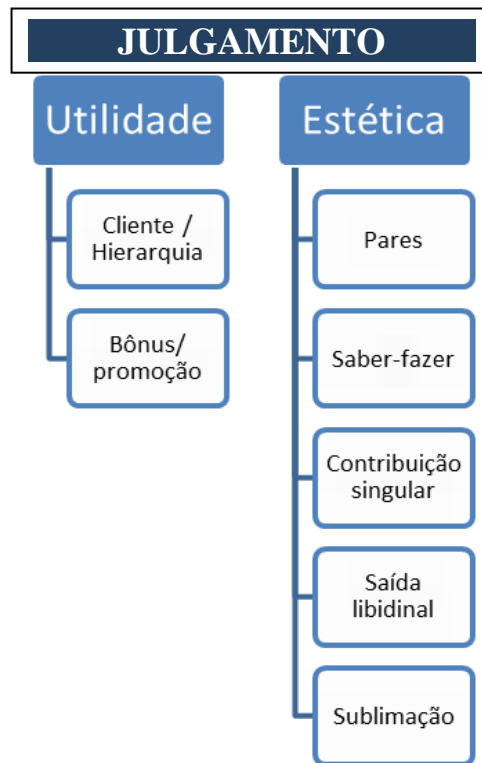
O reconhecimento depende da visibilidade do trabalho, a qual supõe um risco. A minimização desse risco está relacionada ao estabelecimento de um contexto intersubjetivo de confiança e que resulta de

um respeito à promessa de um julgamento equitativo sobre o fazer... Esse julgamento é equitativo se os argumentos considerados estão relacionados efetivamente com o fazer (atividade) e não se encontram distorcidos por argumentos heterônomos decorrentes da estratégia do outro, concernentes ao poder e à dominação (DEJOURS, 2005, p. 56).

Somente quando as condições éticas e intersubjetivas da visibilidade estão reunidas, torna-se possível contemplar uma etapa decisiva para a organização de trabalho – a que permite mediar a tensão inevitável entre individualismo e cooperação (DEJOURS, 2005). Para Tertre (2010), as novas dimensões do trabalho não favorecem a dinâmica do reconhecimento, da confiança, e conseqüentemente, da cooperação, o que se traduz pela não aceitação das questões da subjetividade e da intersubjetividade como centrais nos processos de criação *versus* destruição de valor.

A figura 7 apresenta uma síntese da dinâmica do reconhecimento na psicodinâmica do trabalho.

Figura 7 – Dinâmica do reconhecimento no trabalho



Fonte: figura elaborada pela autora (2011).

Dejours (1999) ressalta que o reconhecimento social no campo do trabalho ocorre de forma indireta em relação à atividade. O sujeito procura ser reconhecido no seu fazer, é o seu fazer e não o seu ser, e “somente depois de ter reconhecida a qualidade do meu trabalho é que posso, em um momento posterior, repatriar este reconhecimento para o registro da identidade” (DEJOURS, 1999, p. 21).

As novas formas de avaliação do desempenho humano, baseadas no desempenho individual contribuem para a erosão dos laços sociais na organização, os quais são responsáveis pela construção da confiança e das condições éticas necessárias para o exercício da cooperação no trabalho. Dejours (2008) adiciona ainda a realização da avaliação em um contexto de redução de pessoal e intensificação do trabalho, e que representa uma ameaça para o trabalhador. A avaliação individualizada de desempenho surge nesse cenário como a mais nociva forma de avaliação, pois acentua a intensidade do sentimento de medo no ambiente de trabalho e gera condutas de concorrência generalizada dos trabalhadores, podendo desencadear-se em atos de deslealdade. Os resultados mais concretos desta forma de avaliação são: a corrosão da solidariedade, da lealdade e da confiança e do prazer da convivência no contexto de trabalho. Dessa forma, “o isolamento e a desconfiança instalam-

se e abrem a via para que é chamado de patologias da solidão, que me parece , são denominadores comuns das novas patologias do mundo do trabalho” (DEJOURS, 2008a, p. 233).

Se o trabalho ocupa um lugar importante na maneira como as pessoas dão sentido a sua existência, ele pode também resultar em vulnerabilidade quando não permitir a construção desse sentido (MOLINIER; FLOTTE, 2012).

A conquista da saúde é uma construção intencional do sujeito, na qual o trabalho ocupa um lugar importante. Nesse processo de construção, o reconhecimento viabiliza o fortalecimento da identidade social que promove o sentido do trabalho e a saúde do trabalhador. A conquista da identidade, com base na dinâmica intersubjetiva do reconhecimento no trabalho, depende da realização social no campo das relações sociais (DEJOURS, 2008a).

3.4.6 A constituição do espaço de discussão coletivo: a base da clínica do trabalho

A proposta da psicodinâmica do trabalho parte do pressuposto de que os espaços de discussão coletivos funcionam como um meio no qual reflexões e desconstruções possam tornar-se realidade nas organizações, e como tal, auxiliem a apropriação de uma nova concepção sobre o sofrimento psíquico no trabalho. Esse espaço, ao possibilitar o aparecimento das estratégias de defesa coletivas, proporciona uma maior consciência sobre a gestão organizacional e a análise da configuração da realidade e, por si só, pode fortalecer a identidade de cada trabalhador, o que contribui para sua saúde mental.

A figura 8 apresenta um esquema sobre os diferentes impactos da organização do trabalho sobre a identidade do trabalhador quando existem elementos que estimulam a cooperação ou a competição.

Figura 8 – Formas de gestão da organização do trabalho e a identidade do trabalhador



Fonte – elaborado pela autora com base na obra de Dejours (2012).

Os ajustes necessários para gerir a organização do trabalho requerem um espaço para discussão acerca do real do trabalho. No entanto, apenas um espaço e um grupo de trabalhadores não serão suficientes para garantir condições que permitam que a palavra viva ocorra. A confiança e a relação de equidade entre quem fala e quem escuta constituem as bases necessárias para que os trabalhadores cooperem entre si e assumam o risco de formular as suas vivências, as quais ainda podem estar em fase de elaboração. A inteligência no trabalho precede a sua elaboração. Os resultados do espaço de deliberação estão relacionados às condições construídas para uma palavra incerta, inacabada (DEJOURS, 2012).

A intenção de falar para ser compreendido perpassa a percepção de que há uma disposição genuína de escuta. A fala pode ser estimulada pela expectativa de promoção de

uma ação, do favorecimento de um consenso, da aproximação de pontos de vista, da formulação de decisões convenientes, etc. No entanto, ela também pode ser reprimida pelo risco de o trabalhador ser julgado, criticado e condenado com base em mentiras proferidas pela organização e pelas distorções comunicacionais que preenchem os espaços de deliberação, o que permite que seja manipulado.

A figura 8 registra alguns elementos importantes para definição do caráter que um espaço coletivo possa assumir. Infelizmente, em grande parte das empresas, existem projetos de alienação que são anunciados como iniciativas de gestão participativa. São projetos que se iniciam com uma promessa de desenvolvimento do pensamento, de trocas entre os trabalhadores e de gestão com as pessoas, mas que alcançam um nível de competição e de individualismo que rompe com a noção de coletividade, seduzindo os trabalhadores com a promessa de felicidade e de onipotência. Essa promessa parte de uma ilusão acerca do trabalho, que não confere aos trabalhadores as implicações do pensamento sobre o trabalho e da sua aprendizagem no enfrentamento do real do trabalho. Os gestores que promovem esse contexto de trabalho também são, na maioria das vezes, alienados, seduzidos pelo enaltecimento à sua virilidade, à sua coragem de fazer o que deve ser feito para garantir uma vitória na guerra econômica à qual acredita ter sido convocado. O comprometimento da identidade do gestor, ao participar dessa fantasia, leva-o a desenvolver ações que, coerentes com sua alienação, promovam o mesmo em seus grupos de trabalho.

A apreensão da realidade do mundo das organizações, vivenciada pelos indivíduos em seu trabalho, deve ser feita com a utilização de uma metodologia que possibilite a compreensão das dinâmicas intra e intersubjetivas com que os sujeitos se defrontam em sua realização, sendo coerente com os pressupostos dessa abordagem e possibilitem o acesso às vivências relacionadas ao trabalho. Essa metodologia requer gestores que aceitem sua fragilidade como seres humanos, que são falíveis. A questão que se apresenta a eles é: como ouvir, ou permitir que os subordinados falem sobre seu trabalho, quando se pretendem serem onipotentes?

A apreensão da realidade no trabalho só é possível com base na palavra do trabalhador. O espaço de fala possibilita a expressão e a elaboração das vivências no trabalho. Desta forma, a pesquisa não pode se limitar a captar o estado instantâneo das coisas, mas a dinâmica da relação e a construção do sentido, do vivido no trabalho (ROSSI, 2008). Os pesquisadores respondem pela tarefa de uma escuta qualificada sobre o conteúdo das falas – consensos, contradições, expressões de sofrimento – acerca de diferentes temas relacionados à

organização do trabalho. O objetivo dos grupos é promover uma reflexão e uma ação transformadora (HELOANI; LANCMAN, 2004).

Dejours, (2012a) descreve algumas funções do gestor, e, dentre elas, destacam-se a coordenação, a organização, o estímulo à cooperação e à harmonização do grupo. O gestor tem a responsabilidade de cuidar do espaço de deliberação, tornando visíveis os modos operatórios de cada um. Deve manter a confiança com escuta equitativa com a equipe, consciente da importância dessa ação para a gestão do trabalho e dos trabalhadores. É ainda responsabilidade do gestor transmitir para os seus subordinados as decisões da direção, e, também, com base no conhecimento do trabalho e dos trabalhadores, auxiliar a orientação doutrinal da empresa.

O gestor que consegue desempenhar estas funções constrói espaços de discussão coletivos que podem promover possibilidades ao trabalhador de:

- a) perceber a diferença entre trabalho prescrito e real;
- b) desvelar as armadilhas da organização do trabalho;
- c) proteger-se de situações que provoquem alienação;
- d) ressignificar suas vivências relacionadas ao trabalho com a intercompreensão propiciada pela troca de experiências com outros trabalhadores inseridos em uma mesma organização de trabalho;
- e) buscar a cooperação, por meio da escuta equitativa e da confiança no grupo, reduzindo o comportamento individualista e promovendo a solidariedade;
- f) obter o reconhecimento do grupo pelo seu engajamento ante as adversidades do real do trabalho.

A descrição dos benefícios da constituição do espaço de discussão coletivo não tem o objetivo de esgotar os seus ganhos, mas de mostrar como ele pode constituir um caminho para interferir nessas situações, desde que esteja instalada nesse espaço a confiança necessária para que o coletivo possa estabelecer a cooperação, e dela obter resultados positivos para sua relação com a organização de trabalho, e o gestor desempenha importante papel nesse processo.

Para Sznelwar, Uchida e Lancman (2011), as reflexões promovidas no espaço de discussão coletivo possibilitam a vivência de situações inéditas para o trabalhador. A perspectiva de falar e de ser ouvido sobre sua relação com o trabalho traduz-se em uma vivência inovadora, e mais ainda, em surpreender-se com o aprendizado de ouvinte acerca de questões apresentadas por outros trabalhadores. A construção realizada em grupo pode

resultar em uma conquista para a identidade do sujeito, além de possibilitar a criação de novas expectativas sobre as vivências intra e intersubjetivas que o trabalho promove.

A criação e a validação de um documento (relatório final) sobre o que foi trabalhado no grupo, ao mesmo tempo que faz emergir questões antes invisíveis, constitui uma oportunidade de apropriação da realidade vivida pelo sujeito, a qual permite a identificação com os colegas, e quem sabe a experiência do entusiasmo (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011). Para Dejours (2012), a experiência do entusiasmo relaciona-se à possibilidade de os trabalhadores inscreverem o seu próprio trabalho, em uma obra ou ação que transcende o que por si só, alimenta uma necessidade humana.

Para Dejours (2009), a psicodinâmica do trabalho não é uma psicologia do trabalho, mas uma psicologia do sujeito. Com uma base psicanalítica, das ciências sociais e hermenêuticas, o autor enfoca a teoria crítica em suas pesquisas, priorizando a análise clínica do trabalho como um meio pelo qual a compreensão das relações intersubjetivas dos trabalhadores com a organização do trabalho pode alcançar os resultados pretendidos.

Partindo do pressuposto de que existe a possibilidade de mudança das situações de trabalho, uma vez que elas existem em virtude de decisões humanas, e não por uma fatalidade, buscou-se estabelecer as bases necessárias para que a constituição do espaço de discussão coletivo promova essas mudanças.

O método de pesquisa em psicodinâmica do trabalho, a clínica do trabalho, orienta o desenvolvimento da presente tese e será apresentado no próximo capítulo que descreve o seu delineamento metodológico.

CAPÍTULO 4

DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

A presente pesquisa é um estudo de caráter descritivo e exploratório. A metodologia utilizada neste trabalho fundamenta-se na psicodinâmica e clínica do trabalho, a qual, com base na teoria psicanalítica e nas ciências sociais, procura desvelar e compreender as vivências intra e intersubjetivas de uma categoria específica sobre a organização do trabalho, no caso, a dos docentes universitários.

Para Molinier (2001), o objetivo da psicodinâmica do trabalho não reside na transformação do trabalho mesmo, mas na modificação das relações subjetivas no trabalho. O resultado da realização de uma enquete não se traduz na ocorrência de mudanças no trabalho, mas sim no trabalhador.

Nessa perspectiva, inscreve-se a proposta metodológica deste trabalho, privilegiando o mundo subjetivo do sujeito construído com base em suas experiências concretas e expressas pela palavra. Neste estudo, a análise psicodinâmica do trabalho privilegiou a fala durante a realização de entrevistas individuais e buscou ampliar a percepção sobre si na medida em que estimula a tomada de consciência da diferença entre trabalho prescrito e real, e como essa consciência mobiliza o sujeito e o coletivo de trabalho, fazendo-os desenvolver estratégias defensivas sobre sua realidade. A validação dos dados das entrevistas individuais foi realizada em grupo, com o objetivo de discutir coletivamente, com base nos dados apresentados, sobre a organização do trabalho e as vivências de prazer e de sofrimento relacionadas ao trabalho.

Algumas questões nortearam esta pesquisa:

- a) como o cotidiano do professor de uma universidade federal está sendo impactado pela mercantilização do ensino superior?
- b) se o impacto dessa mercantilização é significativo, como ele influencia as vivências de prazer e sofrimento do docente no enfrentamento dos seus constrangimentos de trabalho?
- c) que elementos propiciam ressignificar as vivências de sofrimento?
- d) o reconhecimento faz-se presente nas universidades federais? Se está presente, como ele ocorre?
- e) que estratégias defensivas, individuais e coletivas são elaboradas pelos professores para enfrentar o sofrimento gerado pelo seu contexto de trabalho?

f) os espaços de discussão coletivos estão presentes na busca de soluções para a situação vivenciada?

g) é possível a instauração de espaços formais de discussão no grupo?

O pressuposto central desta tese é que a liberdade, a autonomia e o reconhecimento do professor de uma universidade federal podem ressignificar o sofrimento advindo do impacto das mudanças promovidas pelo sistema de educação superior no Brasil, na organização de trabalho do professor.

O levantamento bibliográfico aponta algumas perspectivas o assunto, enfatizando as dificuldades enfrentadas com as condições de trabalho, a baixa remuneração, o aumento das exigências relacionadas às atividades administrativas e burocráticas, e outros, e também a presença da liberdade, da autonomia e do reconhecimento, sobretudo do aluno, como elementos de prazer no trabalho.

Com base na revisão bibliográfica e na abordagem selecionada para o desenvolvimento da presente tese, os objetivos foram estabelecidos e serão descritos a seguir.

4.1 OBJETIVOS

Objetivo geral

Descrever e analisar, com base nas categorias de análise da psicodinâmica e clínica do trabalho, as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás, em relação ao seu trabalho na IES.

Objetivos específicos

Descrever e analisar o trabalho docente no contexto da universidade pública federal (organização de trabalho, relações de trabalho e as reações subjetivas diante das condições de trabalho);

Analisar os elementos que causam vivências de prazer e sofrimento dos participantes da pesquisa e que estão relacionados ao seu cotidiano laboral, bem como as estratégias de enfrentamento utilizadas para suportar as vivências de sofrimento;

Constituir, de acordo com uma demanda, um espaço de discussão coletivo com os professores.

Para alcançar esses objetivos foram desenvolvidos dois estudos. O quadro 13 apresenta a sua síntese.

Quadro 13 - Delineamento metodológico do estudo

Estudo 1	Análise documental	Análise dos cadernos de avaliação institucional da UFG produzidos pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (Prodirh).
		Análise do diagnóstico organizacional realizado na Faculdade de Odontologia (FO) da UFG em 2008, por empresa de consultoria na área organizacional.
	Entrevistas individuais	Realização, em 2012, de onze entrevistas individuais com professores da FO com duração aproximada de uma hora e meia.
Estudo 2	Devolutiva e validação dos resultados analisados no estudo 1	Realização de dois encontros com um grupo de seis professores da FO para apresentação dos resultados analisados no estudo 1 e sua validação, com duração de duas horas, e com o objetivo de instaurar a clínica do trabalho.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O estudo I, baseado em análise documental e, sobretudo em entrevistas individuais, propiciou informações importantes que foram analisadas com esses dispositivos para a compreensão da possibilidade de desenvolvimento da clínica do trabalho. O estudo II, com os encontros coletivos, complementaram essas análises, desvelando os motivos e as defesas que poderiam impedir a implementação da prática clínica.

A compreensão do método de pesquisa em psicodinâmica do trabalho fez-se necessária para o entendimento dos fatores limitantes de condução da clínica do trabalho no campo estudado.

4.2 O MÉTODO DE PESQUISA EM PSICODINÂMICA E CLÍNICA DO TRABALHO

O método em psicodinâmica do trabalho implica um coletivo de trabalho que discute os fatores de prazer e sofrimento no trabalho e as estratégias defensivas construídas no decorrer do tempo para responder à rigidez da organização do trabalho (MARANDA, 1995).

O objeto de estudo da clínica psicodinâmica do trabalho baseia-se na relação dinâmica entre trabalho e saúde, que se constitui na produção de bens e serviços. O objetivo consiste em analisar as estratégias individuais e coletivas de mediação do sofrimento psíquico utilizadas na busca da saúde psíquica, contemplando a subjetividade no trabalho como resultante da interação entre sujeito e dimensões do contexto laboral.

A centralidade do método reside no sofrimento psíquico, resultante das contradições entre sujeito e contexto de produção no qual o trabalho é desenvolvido e as estratégias de mediação empregadas pelos trabalhadores para ressignificar e/ou superar o sofrimento e transformar o contexto de trabalho em fonte de prazer. Esse método tem como premissa que o universo das significações dos sujeitos só pode ser compreendido e analisado psicodinamicamente quando se investiga a subjetividade no trabalho, consequência da interação entre trabalhador e seu contexto de produção.

O método enfatiza a investigação na subjetividade e considera a palavra como a mediação na interação do sujeito com a realidade. A análise compreensiva tem como objetivo contextualizar a gênese das vivências de prazer e sofrimento no trabalho, sendo fundamental a participação e o engajamento dos sujeitos na pesquisa (FERREIRA, 2010).

O espaço de discussão deve ser o local de formulações livres e públicas, apresentando, eventualmente, opiniões contraditórias, objetivando levar a arbitragens e tomar decisões sobre as questões que interessam ao futuro do trabalho, do departamento, da organização ou da instituição e que, desta forma, também se referem ao futuro concreto dos membros que o constituem (DEJOURS, 2005). “A clínica implica o trabalho da palavra capaz de levar os sujeitos à aquisição de outra inteligibilidade do sofrimento e do trabalho”, afirma Karam (2010, p. 56).

Para Karam (2010), o desafio para os pesquisadores que atuam na clínica do trabalho consiste em adotar em um método que exija cooperação, e não competição. A autora ressalta que esta não se trata de uma técnica para melhorar o clima organizacional: “Essa clínica não é um *pret-à-porter* que as empresas esperam dos pesquisadores (p. 56). Na clínica do trabalho, a ação sobrepõe-se à intervenção.

Dejours (2008) assinala que a psicodinâmica do trabalho é necessariamente uma clínica, cujo envolve a dimensão sócio-psíquica do trabalho, compreendendo-o, como declaram Mendes, Araújo e Merlo (2011, p.170) como um “mediador privilegiado e insubstituível entre o inconsciente e o campo social”. O método de pesquisa adotado centra-se na fala a respeito das vivências subjetivas elaboradas pelos trabalhadores durante o exercício de refletir sobre seu trabalho e seu processo de adoecimento (MARTINS, 2010). A pesquisa na clínica do trabalho ocorre por meio da palavra, a qual abrange uma escuta de risco e uso da técnica da interpretação (ROSSI, 2010).

A clínica do trabalho promove, com base na linguagem, a reflexão de um coletivo sobre a sua organização do trabalho e as suas vivências de prazer e sofrimento, possibilitando

evidenciar as estratégias defensivas que o grupo utiliza para ocultar o real do trabalho e se alienar na sua prescrição. Como esse processo de alienação, favorece a carga psíquica do trabalho, o sujeito, por não conseguir tomar consciência do impacto da organização do trabalho na sua saúde mental, elabora estratégias defensivas, geralmente alicerçadas por uma ideologia defensiva, desenvolvida no plano societal, o que contribui cada vez mais para o estado de alienação e, muitas vezes, de sofrimento e doença. Este ciclo impossibilita a emancipação do sujeito, por não deixar emergir uma reflexão da realidade organizacional na qual ele está inserido.

A clínica do trabalho tem o objetivo de quebrar este ciclo por meio da promoção da análise da organização do trabalho, fundamentada na reflexão de um coletivo sobre o sofrimento a que o sujeito está exposto e na possibilidade de ressignificar as vivências no trabalho. A análise clínica do trabalho exige do pesquisador uma escuta de algo inédito que promoverá que o trabalhador fale e seja ouvido, para, então, refletir sobre sua própria experiência e reapropriar-se dela:

Toda organização do trabalho leva ao tema da pluralidade do trabalho vivo. E os desdobramentos que lhe são imputados nunca são neutros: ou a equidade entre a palavra e a escuta é assegurada e a deliberação participa da aprendizagem e da manutenção da democracia, ou a deliberação é manipulada e vilipendiada e se aprende então a se subtrair da deliberação e a desconfiar de toda implicação em uma práxis que pode desqualificar o pensamento, pensamento justamente inspirado pelo trabalho vivo (DEJOURS, 2012, p. 179).

O papel do pesquisador consiste em facilitar a circulação da palavra, garantindo que o manifesto tenha espaço para ser trabalhado (MENDES; ARAÚJO; MERLO, 2011). A atenção do pesquisador sobre os movimentos dos integrantes do grupo de discussão, do movimento geral do grupo, dos silêncios, das contradições, as discussões são tão importante quanto o conteúdo verbalizado.

Outro aspecto essencial para a prática da clínica do trabalho é a autonomia do clínico e o estabelecimento de uma relação de confiança com os responsáveis pela solicitação do trabalho clínico (HELOANI; LANCMAN, 2004). A prática clínica exige o trabalho em equipe, ou seja, os pesquisadores devem trabalhar em dupla, e um clínico externo deve prover a supervisão do trabalho. Os pesquisadores devem manter a posição de interlocutores, tornando possível a abertura para uma palavra que relate as vivências de sofrimento e prazer e que seja passível de uma escuta e interpretação (MACÊDO, 2010).

As condições descritas são requisitos para a construção de um espaço de discussão e deliberação coletivo que possibilite que todos falem, escutem, reflitam, confrontem opiniões, que assegure os debates e, sobretudo a reelaboração das bases da convivência e a da cooperação (MENDES; ARAÚJO; MERLO, 2011).

Heloani e Lancman (2004) examinam as etapas propostas por Dejours (1992) no anexo do seu livro *A loucura do trabalho* e consideram que elas servem como norteadoras para a construção do trabalho em clínica do trabalho, mas devem analisar as peculiaridades de cada pesquisa para a definição do método. De maneira geral, os autores apontam alguns requisitos imprescindíveis para a confiabilidade dos resultados. As etapas propostas são: a construção do estudo pela pré-enquete, a enquete, propriamente dita, a análise da demanda, análise do material da enquete, a observação clínica, a interpretação, a validação e refutação: a validação ampliada e análise dos resultados.

4.2.1 Etapas propostas para realização da clínica psicodinâmica do trabalho.

A organização do trabalho consiste, para a psicodinâmica do trabalho, em uma relação intersubjetiva e uma relação social. Esta perspectiva deve orientar a prática do pesquisador e sua metodologia. Se o interesse recai sobre a vivência subjetiva do trabalho, somente com a análise das relações intersubjetivas é possível acessar a realidade do contexto laboral. Esta premissa define o perfil do pesquisador explorador e menos especialista que a clínica do trabalho requer, porque o pesquisador deve compreender que, parte do que é insuportável na realidade de trabalho pode ser ocultado pelos trabalhadores em razão do próprio interesse psíquico e da busca em conservar seu equilíbrio mental (DEJOURS; ADDOUCHELI; JAYET, 2009).

Para Dejours (1992), a pré-pesquisa pode viabilizar o estudo em clínica do trabalho, na pois oferece dados para sustentar um interesse real e uma situação institucional ou organizacional que suporte a intervenção. Nessa etapa, o pesquisador deve explicar os objetivos da pesquisa, desmistificar o compromisso dela com resultados organizacionais e, em relação aos participantes, explicitar os riscos envolvidos e os objetivos do método. O pesquisador, compreendendo sua atitude de explorador, deve também estar disposto a engajar-se subjetiva e afetivamente no processo, estando aberto para fazer a escuta do sofrimento e aceitar a mobilização que esse fato possa provocar.

O quadro 14 apresenta os requisitos e objetivos para a etapa de pré-pesquisa e análise da demanda.

Quadro 14 - Requisitos e objetivos da pré-pesquisa e da análise da demanda

Requisitos fundamentais/procedimentos	Objetivos
Pré-pesquisa	
<ul style="list-style-type: none"> · Selecionar trabalhadores que queiram participar voluntariamente. · Aceitação e apoio da instituição sobre a realização da atividade. · Encontros formais e informais com os trabalhadores. 	<ul style="list-style-type: none"> · Reunir documentos que contenham informações sobre o processo de trabalho e suas modificações. · Ter acesso à instituição. · Realizar visitas e estabelecer contato com os trabalhadores (estratégias de aproximação do coletivo de pesquisa). · Conhecer o local de trabalho. · Definir o coletivo de controle. · Definir como será elaborado o diário de campo.
Análise da demanda	
<ul style="list-style-type: none"> · A demanda deve ser formulada pelos interessados. · A demanda deve ser sempre coletiva (Este ponto é polêmico e não representa consenso entre os pesquisadores). · Em dissertações ou teses, pode-se apresentar uma proposta que se alinhe com as demandas implícitas. 	<ul style="list-style-type: none"> · Garantir que a pesquisa não seja uma imposição ou instrumento de manipulação.

Fonte- Fleury e Macêdo (2012)

De todo o trabalho a ser realizado, o mais delicado e o mais longo faz parte da elaboração da demanda (Dejours, 1992). A pesquisa propriamente dita envolve encontros, a análise do material pesquisado, observação clínica e interpretação, cujo objetivo é a criação de um espaço de discussão coletivo que possibilite a elaboração e a perlaboração entre os trabalhadores.

Mendes e Araújo (2011) desenvolveram estudos, baseados na psicodinâmica do trabalho, mas que se diferem em alguns aspectos da proposta original da abordagem. As diferenças resultam de experiência desenvolvida em seus estudos na área e que tinham o objetivo de adaptar o método canônico da psicodinâmica do trabalho para que pudesse atender às necessidades e a situações específicas apresentadas as pesquisadoras. Para estas autoras, existem dispositivos essenciais para a condução da clínica do trabalho, dentre eles, destacam-se: a transferência e a construção de laços, a interpretação, a formação clínica e a supervisão. Estes dispositivos estão relacionados a competências específicas dos pesquisadores envolvidos no processo, como também, na relação entre os participantes do grupo.

O quadro 15 apresenta os requisitos e os objetivos da pesquisa propriamente dita.

Quadro 15 - Requisitos e objetivos da pesquisa

Requisitos fundamentais/procedimentos	Objetivos
Pesquisa	
<ul style="list-style-type: none"> · Deve ser operacionalizada em local identificado com o trabalho, no interior da instituição. · Ambiente deve ser escolhido pelos próprios trabalhadores. · Deve ocorrer durante a jornada de trabalho. · Determinar intervalos de periodicidade possíveis para os participantes da pesquisa. · Os elementos constituintes do grupo podem variar. · Esta etapa subdivide-se em quatro outras: análise da demanda, análise do material pesquisado, observação clínica, interpretação · 	<ul style="list-style-type: none"> · Apresentação dos pesquisadores para o grupo esclarecendo sua área de atuação. · Contrato com o coletivo de pesquisa para explicitar o caráter ético do trabalho (sigilo das exposições e respeito às formas de expressão). · Ressaltar que o tema da pesquisa é a análise do estabelecimento de relações entre organização do trabalho e sofrimento psíquico. · Falar sobre o foco em psicodinâmica que é o acesso aos comentários/ à fala dos trabalhadores. · Provocar reflexões que possam gerar ações transformadoras; · Validar constantemente as interpretações com o coletivo. · Focar o coletivo de trabalho, verificando o surgimento ou não de sistemas defensivos coletivos sobre o sofrimento. · Ressaltar a impossibilidade de respostas urgentes.
Análise do material pesquisado	
<ul style="list-style-type: none"> · Definição do que constitui o material pesquisado. · Memorial sobre a fala dos trabalhadores. 	<ul style="list-style-type: none"> · Identificar a maneira como o coletivo compreende sua relação com o trabalho; · Promover a modificação da percepção sobre a Instituição.
Observação clínica	
<ul style="list-style-type: none"> · Registro de tudo que foi detectado durante a pesquisa: o dito, o não dito e o encadeamento dos acontecimentos durante as reuniões. · Observação de gestos, posturas, tons de voz. · O relato deve ser feito logo após os encontros entre os pesquisadores e confrontado com o coletivo de controle a cada sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> · Relatar, com base na memória do pesquisador, das anotações feitas e da transcrição das gravações aquilo que foi detectado durante a pesquisa. · Viabilizar material para interpretação.
Interpretação	
<ul style="list-style-type: none"> · Utilização do material da observação clínica. 	<ul style="list-style-type: none"> · Dar forma ao que for apresentado pelos trabalhadores. · Analisar os mecanismos de reconhecimento e cooperação e as estratégias coletivas de defesa que permita a compreensão do que tiver sido verbalizado durante as reuniões. · Promover formulações de ideias nos trabalhadores que antes não estavam organizadas consciente e nitidamente.

Fonte: Fleury e Macêdo (2012).

Durante a pesquisa, é feita a validação dos dados, com o objetivo de levantar hipóteses (durante a leitura dos relatórios, no início de cada sessão) ou de apresentar aos novos participantes o material trabalhado. O quadro 16 apresenta os requisitos e os objetivos da fase de validação e refutação dos dados.

Quadro 16 - Requisitos e objetivos da validação dos dados

Requisitos fundamentais/procedimentos	Objetivos
Validação e refutação	
<ul style="list-style-type: none"> · Pode ocorrer em duas etapas: Durante a pesquisa, a partir das interpretações, comentários do pesquisador e/ou grupo de pesquisadores; em outro momento quando há entrada de novos participantes no grupo o que leva a uma retomada do que já foi discutido. 	<ul style="list-style-type: none"> · Validar e/ou refutar formulações/interpretações feita pelos pesquisadores sobre o material analisado. · O relatório deve ser lido no início de cada sessão e os termos técnicos devem ser esclarecidos.

Fonte- Fleury e Macêdo (2012)

A fase de devolutiva e avaliação tem a função de verificar se o relatório elaborado pelos pesquisadores está coerente com o que foi trabalhado durante os encontros e se a pesquisa promoveu alguma mudança no coletivo de pesquisa, em sua relação com a organização de trabalho. O quadro 17 apresenta os requisitos e objetivos dessa fase.

Quadro 17 – Requisitos e objetivos das fases de devolutiva e avaliação

Requisitos fundamentais/procedimentos	Objetivos
Devolutiva	
<ul style="list-style-type: none"> · O material discutido e analisado nas sessões coletivas com foco nas categorias estudadas pela psicodinâmica do trabalho. · Relatório final 	<ul style="list-style-type: none"> · Apresentar uma fotografia do momento. · Possibilitar que a história vivenciada nos encontros possa produzir novas formas de agir e que o sujeito possa se reconstruir no plano coletivo.

Fonte – Fleury e Macêdo, 2012

O dispositivo intersubjetivo que favorece a intercompreensão e a interpretação da experiência vivida no trabalho constitui uma atividade que envolve dispêndio de tempo, esforço e paciência. Escutar e construir as condições para a palavra autêntica implica envolvimento dos participantes do espaço de discussão coletivo, e a compreensão comum das

situações de trabalho pode evoluir para os processos de transformação, que devem se fundamentar no coletivo. Propor alteração nas técnicas e processos envolve desestabilizar a identidade do sujeito, pois se ela depende do reconhecimento, e este, das regras de trabalho do coletivo, a discussão deve ocorrer nesse plano (DEJOURS; DESSORS; MOLINIER, 1994).

A psicodinâmica do trabalho não propõe medidas de avaliação para seu método. A avaliação pode referir-se à ação dos pesquisadores, mas não sobre a ação no contexto de trabalho feita pelos trabalhadores. Não há proposta de avaliação de mudanças objetivas, visto que o objetivo da clínica do trabalho consiste em promover, nos trabalhadores, a reflexão da sua relação subjetiva com o trabalho, como se assinala a seguir:

Diferentemente da ergonomia, essa abordagem não busca formular recomendações e modificações a serem implantadas nos postos de trabalho estudados e sim favorecer processos de reflexão e de elaboração, que criem mobilização entre os trabalhadores, de forma que estes possam alavancar mudança no trabalho ou em suas relações laborais (HELOANI; LANCMAN, 2004).

O presente estudo originou-se de um projeto de pesquisa de doutorado em psicologia que tinha o objetivo de utilizar o método da clínica psicodinâmica do trabalho em todas as etapas descritas nos quadros anteriores, considerando seus requisitos e seus objetivos.

Um estudo em clínica psicodinâmica do trabalho não pode ser definido a priori, mas sim, a uma posterior análise das condições para sua ocorrência. Esta análise, que faz parte da pré-pesquisa e análise da demanda demandou um dispêndio de tempo do pesquisador e um envolvimento com o campo a ser pesquisado, com o objetivo de ser realizada ou de verificar se os dispositivos para condução da clínica estão presentes.

Esta tese, com base nas considerações expostas, foi desenvolvida buscando uma aproximação com a prática clínica em psicodinâmica do trabalho, compreendendo que o pesquisador deve avançar na sua proposta metodológica conforme essa abordagem que, ao promover a mobilização coletiva, pode, em diferentes graus, atingir seu objetivo, o de emancipação do trabalhador na sua relação subjetiva com o trabalho.

4.3 CAMPO

A pesquisa foi realizada na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal, *campus* Goiânia. O campo em que se desenvolveu a pesquisa foi apresentado em sua origem e características no capítulo II desta tese.

4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A amostra deste estudo foi intencional. A coleta de informações do estudo I foi realizada com onze professores, sendo dez doutores em regime de trabalho de quarenta horas semanais e dedicação exclusiva e uma professora mestre, em regime de vinte horas semanais, totalizando onze entrevistados, todos pertencentes ao quadro de professores efetivos da universidade. Do total de participantes, seis são do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

A coleta de informações do estudo II foi realizada com seis professores, sendo cinco em regime de quarenta horas semanais e dedicação exclusiva e uma professora mestre com regime de vinte horas semanais, totalizando seis participantes dos encontros coletivos para discussão dos dados analisados do estudo I. Do total dos participantes do estudo II, três são do sexo masculino, e três, do feminino. Dos participantes do estudo II, somente um não participou do estudo I.

4.5 INSTRUMENTOS

Para a coleta de informações do estudo I, foi utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista clínica (CASSEL; SYMON, 1995; MENDES, 2007). A escolha por esse instrumento deve-se ao fato de que o espaço da palavra e sua escuta pelo pesquisador possibilitam o ingresso à dinâmica intersubjetiva entre o trabalhador e a organização do trabalho. A fala sobre o trabalho promove reflexão sobre ele, permitindo que os trabalhadores elaborem suas próprias vivências e se emancipem na sua relação com o trabalho.

A elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada (apêndice A) seguiu os eixos estabelecidos pela análise clínica do trabalho (ACT) proposta por Mendes e Araújo (2011):

- a) Eixo 1 - organização do trabalho: conteúdo das tarefas; normas e controles, relações sócioprofissionais, comunicação, modos de gestão.
- b) Eixo 2 - mobilização subjetiva: inteligência prática, espaço de discussão, cooperação, reconhecimento.
- c) Eixo 3 - sofrimento, defesas e patologias: sofrimento criativo, sofrimento patogênico, defesas (mecanismos e modos de manifestação), tipos de patologias, danos físicos e psicossociais.

Para o estudo II, foi desenvolvido um roteiro geral para o espaço de discussão coletiva (apêndice C) distribuindo os temas dos eixos em dois encontros, para validação dos dados do estudo I.

A utilização de um roteiro para condução do espaço de discussão coletivo é uma adaptação proposta pela pesquisadora desta tese. A sua elaboração, baseada na análise clínica do trabalho de Mendes e Araújo (2011), teve o objetivo de guiar os pesquisadores deste estudo, os quais estão iniciando suas pesquisas nesta área. O roteiro teve o propósito de garantir que as questões que poderiam responder ao objetivo desta tese fossem discutidos com o grupo pesquisado.

4.6 PROCEDIMENTOS

A realização da pesquisa deu-se com a realização de dois estudos. O estudo I realizou análise documental e entrevistas semiestruturadas com onze docentes que apontaram dados sobre a organização do trabalho, a mobilização subjetiva, o sofrimento as defesas e as patologias relacionadas ao trabalho. O apêndice A apresenta o roteiro desenvolvido para as entrevistas, com base na análise clínica do trabalho de Mendes e Araújo e o apêndice B o termo de consentimento livre e esclarecido que foi lido e assinado antes do início das entrevistas (2011).

O estudo II foi realizado para validação dos dados do estudo I com os próprios participantes da pesquisa, mas com o propósito de promover um espaço de discussão coletivo com os docentes.

As sessões do estudo II foram coordenadas por uma dupla de clínicos pesquisadores e se estabeleceu um coletivo de controle para efetuar as trocas interpretativas do diário de campo, as quais serviram para constituir o memorial das sessões. As reuniões entre a dupla de clínicos- pesquisadores e o coletivo de controle foram realizadas durante a semana em que ocorreu o encontro para a confecção do memorial.

Ao início de cada sessão, o relatório foi lido, os termos técnicos esclarecidos e aos participantes foi solicitado que validassem o material apresentado. Após a leitura do relatório, seguiam-se os comentários dos participantes desencadeados pela interpretação dos pesquisadores durante a sua leitura, fazendo surgir novos temas, relatos e comentários.

O roteiro das sessões seguiu a apresentação dos dados do estudo I para validação e discussão do material da pesquisa. O papel dos clínicos pesquisadores consiste em traduzir o

que é ocultado pelo coletivo em relação aos modos de engajamento no trabalho. A sua função está relacionada a uma escuta qualificada, mobilizando os integrantes e apontando discursos justapostos (MENDES; ARAÚJO, 2011).

Para Dejours (2008), a interpretação ideal consiste na ocorrência simultânea do desvelar das estratégias defensivas ao mesmo tempo em que se reconstrua um novo sistema. Esta interpretação depende “da capacidade dos pesquisadores em reter as tensões psíquicas excessivas que surgem do próprio fato de a pesquisa revela-las” (DEJOURS, 2008, p.112)

Apesar do procedimento em clínica psicodinâmica do trabalho estar comprometido com uma série de requisitos, não deve ficar preso à sua prescrição, em razão da própria coerência entre a abordagem teórica e sua prática. O real do trabalho do pesquisador deve também diferenciar-se do planejado, do prescrito, exigindo o uso de sua engenhosidade, da sua inteligência prática para dar conta do real.

4.7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho utilizou a técnica de análise do núcleo de sentido (ANS), proposta por Mendes (2007) com base na técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2008). Dejours (1992) não utiliza a análise de conteúdo em seus estudos, e suas sessões de discussões com os demais clínicos-pesquisadores refere-se ao que ocorreu durante a sessão. No caso desta tese optou-se pela análise, por tratar-se de uma pesquisa acadêmica e pelo próprio processo de aprendizado dos pesquisadores envolvidos.

A ANS baseia-se no desmembramento do texto em unidades, em núcleos de sentido constituídos pela investigação dos temas psicológicos que se destacam no discurso. Tem o objetivo de agrupar o conteúdo latente e manifesto do texto, e se baseia no agrupamento de temas constitutivos de um núcleo de sentido, possibilitando definições que ofereçam maior suporte para interpretações.

Durante o desenvolvimento das interpretações, devem ser consideradas expressões que apresentem particularidades da linguagem, como as conjunções, as metáforas, os chistes e demais figuras de linguagem que fazem parte do núcleo de sentido e que permitem uma ampliação de sua interpretação.

Alguns passos são fundamentais para a elaboração e validação dos núcleos de sentido:

- a) Leitura geral e análise realizada por mais de um pesquisador;
- b) Marcação das falas que representam o tema psicológico/semântica;
- c) Classificação e agrupamento dos temas em núcleos do sentido;

d) Verificação do critério de semelhança de significado semântico, lógico e psicológico dos núcleos de sentido.

A força dos temas eleva o status do núcleo de sentido que, por serem recorrentes, criam uma consistência a respeito do núcleo. A etapa de análise para definição dos núcleos é a mais importante, e sua nomeação deve ser coerente com as verbalizações. É comum que a nomeação da categoria seja feita por uma fala do sujeito que apresente em si conteúdo representativo suficiente para aquele núcleo de sentido (MENDES, 2007).

4.8 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA EM PSICODINÂMICA DO TRABALHO

Diferentemente das pesquisas quantitativas, em que a legitimidade científica e a objetividade se baseiam na quantificação da problemática estudada e sua possível reprodução em outras situações, as pesquisas qualitativas residem em seu ideal de cientificidade, na busca da imparcialidade para considerar as visões dos participantes da pesquisa. Neste sentido, os pesquisadores comprometem-se a procurar o consenso para evitar que o excesso de subjetividade prejudique a análise dos resultados. Outro ponto importante refere-se à cronologia da pesquisa. Em pesquisas em psicodinâmica do trabalho, a delimitação dos objetivos específicos, as particularidades do delineamento metodológico, o trabalho de campo, a análise do material, sua avaliação e validação, podem acontecer no mesmo tempo ao longo de sua intervenção (HELOANI; LANCMAN, 2004).

As pesquisas desenvolvidas em psicodinâmica do trabalho, tanto por caracterizarem-se como qualitativas quanto por suas teorias e premissas, apresentam etapas singulares para os pesquisadores da área, solicitando que enfrentem a realidade a ser apresentada em um tipo de pesquisa-ação. As exigências para a prática clínica psicodinâmica centram-se ainda sobre a qualificação teórico-metodológica que seja capaz de articular as teorias do sujeito e social a uma orientação focada na escuta do outro.

Para Lancman, Sznelwar e Uchida (2008), a compreensão das relações de trabalho exige uma escuta voltada para quem executa o trabalho, dirigindo o olhar para a complexidade advinda daquilo que não é mensurável, não é visível, mas que é central no trabalho, a convivência, ou seja, a qualidade das relações que ela propicia. A escuta deve ser realizada em um espaço coletivo, promovendo uma reflexão conjunta, possibilitando a reapropriação da realidade do seu trabalho.

A escuta qualificada pode diferenciar a clínica psicodinâmica do trabalho de um grupo focal, por exemplo. Ela é essencial para a prática clínica, mas devem ser analisados outros dispositivos que fornecem elementos de avaliação sobre como ela pode acontecer.

A análise psicodinâmica e clínica do trabalho estabelece uma abordagem teórica e propõe um método que objetivem a emancipação do sujeito na sua relação com o trabalho. Ao admitir a centralidade do trabalho para o sujeito, desenvolve-se uma leitura das condições e da organização do trabalho como fatores que podem estruturar ou desestruturar o equilíbrio psíquico do sujeito.

A percepção da diferença entre o trabalho prescrito e o real e o desvelamento das estratégias defensivas coletivas desenvolvidas contra o sofrimento gerado por essa diferença podem contribuir para que, por meio da mobilização subjetiva, ocorra o reconhecimento entre os pares e o resgate da cooperação, da confiança e da solidariedade, os quais podem atuar sobre as trocas de experiências entre trabalhadores e em situações concretas de trabalho, provocando mudanças que busquem adequar o trabalho ao trabalhador, e não somente o trabalhador ao trabalho. A experiência desta pesquisa pode ressignificar o sofrimento dos participantes, fortalecendo a sua identidade e a sua saúde psíquica.

Este estudo teve como objetivo aprofundar a análise da demanda buscando as condições para formação do espaço de discussão coletivo e a verificação da presença ou não dos dispositivos para a clínica do trabalho. A descrição do método demonstrou as ações realizadas para analisar a demanda e verificar se seria possível a formação do grupo de participantes para a aplicação *strictu sensu* do método em psicodinâmica do trabalho, que se constitui pela clínica do trabalho.

Para um estudo com esse objetivo, na perspectiva da psicodinâmica do trabalho dejouriana, o pesquisador deve estar preparado para as frustrações que poderão surgir durante o estudo, visto que se trata da própria normalidade perante o sofrimento no trabalho, objeto de estudo dessa abordagem. A normalidade, conquistada com a elaboração das estratégias de enfrentamento coletivas e os mecanismos de defesa individuais pode resistir à intervenção do pesquisador na sua proposta de formação de uma coletividade. Além disso, essa formação implica uma análise institucional e das lideranças do grupo que possam informar o pesquisador sobre o envolvimento e apoio que a condução da clínica do trabalho propicia. Este elemento pode fornecer ao coletivo a confiança necessária para que esteja interessado em falar, à medida que percebe que existe a disposição institucional de ouvir o que será dito para tentar resolver questões de trabalho e de relação do sujeito com a organização do

trabalho. “A clínica da cooperação é ação política” (MENDES, 2008), ou seja, deve-se avaliar, durante a análise da demanda, se a instituição está disposta a se envolver com o processo da clínica do trabalho.

E, para Dejours (1999), o espaço de discussão é sempre frágil, pois

A partir do momento em que um grupo de pessoas deixa de desempenhar o jogo da palavra e da escuta e, mais exatamente, da equidade entre a palavra e a escuta, o espaço de discussão desaparece e as pessoas deixam de se comprometer com a discussão acerca da organização de trabalho. Mesmo que em uma empresa em que o espaço de discussão funcione bem em determinado momento, nada assegura que funcionará igualmente bem na semana seguinte (DEJOURS, 1999, p. 43).

Os motivos que podem impedir a continuidade do espaço de deliberação coletivo podem surgir de diversas fontes tanto sociais, institucionais, intergrupais, interpessoais e intrapsíquicas. Socialmente, dois fatores contribuem para dificultar a condução da clínica do trabalho. O primeiro está relacionado à dificuldade de exercício da democracia no Brasil, e o segundo, ao imperativo de produtividade sobre os trabalhadores (DEJOURS, 1999). Institucionalmente, as organizações regidas sob pressões do neoliberalismo, organizam-se para suportar as exigências de competitividade e produtividade a que estão expostas. Desse panorama, emergem modelos gerenciais alienantes, ancorados na ilusão da onipotência e nas práticas narcisistas que negligenciam a subjetividade humana no trabalho e privilegiam o paradigma funcionalista, concebendo o homem como algo que deva funcionar para ter valor.

Nas relações intergrupais, reflete-se o paradigma dominante em que relações de competição se sobrepõem às de cooperação, tanto no interior das organizações como na sociedade. Se esta questão for levada à situação intragrupal, constituída a partir do espaço de deliberação, também pode ocorrer a dificuldade de alguém se expor em relação ao seu trabalho, evidenciando suas fraquezas e dificuldades, ou compartilhando suas competências, o que contraria a ilusão da onipotência alimentada pelos gestores em diversos níveis da organização.

O cenário descrito até então influencia as relações interpessoais e, conseqüentemente, o pensamento do trabalhador. O sujeito constitui-se com base no outro, e, por meio da relação com o outro, a identidade é constituída. Volta-se, portanto, à questão da importância do reconhecimento para o fortalecimento da identidade e a proteção contra as descompensações psíquicas. No campo social, o trabalho é central para essa constituição e, nele, o sujeito pode encontrar vias para a sua carga psíquica. Como foi dito anteriormente, a organização do

trabalho pode ou não facilitar essa descarga. Discuti-la é condição fundamental para a saúde mental do trabalhador e para eliminar “o ressentimento daqueles que sofrem todos os dias a recusa do trabalho vivo” (DEJOURS, 2012, p.180). O trabalhador exposto a um mundo de trabalho individualista fica vulnerável às patologias da solidão.

Apesar da dificuldade em formar um coletivo que atenda aos dispositivos que a clínica exige para que possa haver um espaço de deliberação, o pesquisador em psicodinâmica do trabalho tem consciência de que “falar e ser ouvido é um modo poderoso de pensar.” (DEJOURS, 1999, p. 176). A emancipação do sujeito no trabalho perpassa a conscientização do trabalho vivo e a coletividade e a cooperação podem apontar caminhos de construção para um mundo de trabalho menos violento. Apoiado na formação coletiva, o sujeito pode tomar consciência de situações no trabalho que utilizam, por exemplo, a estratégia defensiva do cinismo viril e a ideologia defensiva do realismo econômico, para exploração do seu sofrimento. Esta reflexão evita a percepção de que atos violentos são consequências de um sistema que está além da vontade humana, o que possibilita a formação da dupla dominação-submissão: o processo de isolamento e alienação (DEJOURS, 2008).

No entanto, a atividade proposta pela clínica implica um desvelar das resistências e um possível ativamento de defesas que podem impossibilitar a continuidade do trabalho. O pesquisador, em sua posição de explorador e menos de especialista, deve estar preparado para a escuta do sofrimento e realmente querer fazer a escuta, que é arriscada para todos os envolvidos. Por outro lado,

cuidar das condições de equidade no interior de um espaço de deliberação coletiva releva o próprio de uma competência política, cujo ponto crítico reside na aptidão daquele que assume a autoridade de correr o risco de ouvir (DEJOURS, 2012, p. 179).

A proposta da clínica psicodinâmica do trabalho ultrapassa a perspectiva de um método investigativo para um processo ativo. Assim, a pesquisa-ação depara-se com diversas questões resultantes da aplicação de um modelo relativamente novo, ousado, e que vem sendo testado em diversos campos de estudo de pesquisadores que buscam atuar sobre a saúde mental do trabalhador.

O presente estudo promoveu duas sessões coletivas para validação dos dados coletados nas entrevistas. Questões como o tempo de duração dos encontros, o nível de envolvimento dos participantes e pesquisadores e a discussão promovida são variáveis

importantes para avaliarmos se a pesquisa possibilitou a elaboração e a reelaboração dos seus participantes.

Este estudo não tem a pretensão de afirmar que foi realizada a clínica do trabalho, tal como o modelo preconizado por Dejours (1999). Entretanto, os pressupostos e seus preceitos estão presentes na condução da pesquisa, respeitando os participantes, preocupando-se com a condução ética e avançando com o grupo até onde ele mostrou ser possível, naquele momento, na situação vivenciada por eles.

A exposição realizada teve o objetivo de mostrar como a pesquisadora desta tese buscou transformar seu sofrimento, resultante do enfrentamento das dificuldades impostas pelo real do trabalho, em sofrimento criativo. Toda angústia vivenciada pela pesquisadora, ao atender às prescrições do método proposto pela clínica psicodinâmica do trabalho (DEJOURS, 1999), foi suportado por um coletivo de trabalho, no caso, representado pela sua orientadora de doutorado e seu grupo de pesquisa em psicodinâmica do trabalho da Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO). A pesquisadora, e o coletivo discutiram as dificuldades enfrentadas durante a análise de demanda, e como conciliar as premissas da psicodinâmica do trabalho com os imprevistos que poderiam surgir na realização desta pesquisa. Deste sofrimento, discutido no coletivo, surgiu a proposta da presente tese, a qual resultou num método híbrido, composto por todo o arcabouço teórico da psicodinâmica do trabalho dejouriana e das propostas metodológicas de Mendes e Araújo (2012) com a utilização da Análise clínica do trabalho.

A adaptação do método preconizado por Christophe Dejours apresenta um caráter de originalidade desta tese. O esforço da pesquisadora em conciliar as dificuldades referentes a identificação e aproximação do campo de pesquisa, a análise da demanda e a pesquisa propriamente dita foram desenvolvidos a partir da associação de diferentes propostas para a realização de pesquisas em psicodinâmica do trabalho no Brasil. O desenvolvimento de um roteiro de entrevista semi-estruturado a partir da ACT (Mendes e Araújo, 2012), foi a solução encontrada para, a partir da realização de entrevistas individuais, adquirir mais informações sobre o campo e os participantes, além da aproximação necessária para a realização dos encontros em grupo. Mesmo contrária às orientações das pesquisas em psicodinâmica do trabalho, as quais não utilizam entrevistas individuais, a realização destas foi percebida pela pesquisadora como a possibilidade de envolver os participantes para a realização dos encontros em grupo, e principalmente para auxiliar na análise da demanda.

A partir do momento em que os professores conheceram melhor a proposta do estudo, bem como de sua pesquisadora, o estudo pôde ser relacionado com a análise documental e aumentaram as possibilidades de reconfiguração da demanda para que os encontros em grupo para validação do estudo I atingissem o seu objetivo.

O capítulo V apresenta os resultados extraídos dos dois estudos desenvolvidos junto aos professores da faculdade de odontologia da UFG e serão apresentados separadamente, buscando explicitar os detalhes de cada estudo.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este trabalho desenvolveu dois estudos. O primeiro foi composto por duas fases: a análise documental e a realização de entrevistas individuais. No segundo estudo, realizaram-se a devolutiva e a validação dos resultados da análise das entrevistas individuais, em dois encontros coletivos.

O primeiro estudo refere-se às etapas de pré-pesquisa e análise de demanda para verificação da presença ou não dos dispositivos clínicos para instauração do espaço de discussão coletivo.

No segundo estudo, houve dois encontros coletivos com o objetivo de instaurar a clínica do trabalho com a validação dos dados do primeiro estudo, com base nos resultados obtidos. Este estudo ainda situa-se na análise da demanda, apesar da realização dos encontros coletivos.

A análise dos resultados dos estudos proporciona a compreensão sobre os fatores limitantes do desenvolvimento da clínica do trabalho no campo pesquisado e fornece elementos para discussão acerca do contexto de trabalho dos professores e suas consequências sobre a sua saúde. À medida que os dados foram apresentados e discutidos emergiram questões sobre as possibilidades e impedimentos para constituição de espaço de discussão coletivo no campo pesquisado.

5.1 ETAPA I – ANÁLISE DOCUMENTAL

A fase de análise documental refere-se ao levantamento dos relatórios das avaliações institucionais de diversas faculdades da UFG e foram concedidos pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos (Prodirh). Contempla também o diagnóstico organizacional realizado em 2008, o qual foi solicitado pela diretoria da Faculdade de Odontologia daquele ano, a uma empresa de consultoria empresarial. Essa será finalizada com a descrição e análise do diário de campo da pesquisa.

Os dados relacionados a essa fase serão descritos com o objetivo de justificar a escolha do *campus* a ser pesquisado bem como apresentar o campo de pesquisa. A realização de entrevistas individuais fez parte da pré-pesquisa e tinha como propósito analisar a demanda e verificar a exequibilidade da pesquisa em clínica do trabalho.

5.1.1 Análise dos cadernos de autoavaliação institucional da UFG

A análise documental partiu do levantamento das informações contidas no relatório da avaliação institucional da Faculdade de Odontologia produzido pela Prodir referente aos anos de 2004 e 2005. Após esse período, no entanto, a Prodir não havia finalizado a elaboração de relatório atualizado sobre a autoavaliação dessa unidade acadêmica, os quais estavam ainda sendo redigidos.

O processo de autoavaliação da UFG insere-se em um projeto maior denominado Programa de Gestão Estratégica (PGE) que tem o objetivo de relacionar a avaliação, o planejamento e as informações institucionais e atender ao calendário dos ciclos avaliativos do Sinaes.

Dentre os objetivos do processo de avaliação conduzida pela Prodir, destaca-se o diagnóstico da atual situação da UFG nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão e gestão, para facilitar a elaboração de planejamento de cada núcleo avaliativo.

A produção dos relatórios sobre a autoavaliação institucional objetiva também a devolutiva para a comunidade acadêmica, de forma sistematizada, das informações coletadas durante a realização das pesquisas. Essa devolutiva busca oferecer condições para ampliação do debate sobre o perfil de desempenho da UFG em consonância com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

O método da pesquisa utilizado pela Prodir foi predominantemente qualitativo, conjugando os dados extraídos da realização de grupos focais com informações secundárias existentes sobre o núcleo avaliado.

Participaram da avaliação servidores (técnicos e docentes) e discentes, além de ex-alunos e ex-servidores. Os temas propostos durante as reuniões incluíram o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, enfatizando o cumprimento das metas planejadas coletivamente.

A técnica utilizada foi a do grupo de enfoque ou grupo de discussão. Participaram em média de oito a doze pessoas (dependendo do comparecimento dos participantes de cada unidade acadêmica pesquisada), que responderam a um roteiro de entrevista semiestruturada, sendo incentivados a desenvolver a discussão sobre os pontos abordados.

A seleção dos participantes foi realizada por amostragem probabilística (por meio de um sorteio). A discussão foi orientada por um mediador externo ao núcleo avaliativo, e a

reunião foi gravada em áudio e vídeo para posterior transcrição e análise. O relatório foi redigido com base na análise do material transcrito.

Para a avaliação interna (docentes e técnicos administrativos) foram elaboradas questões sobre:

- a) o planejamento estratégico e o cumprimento das metas;
- b) comprometimento da comunidade da faculdade com o curso;
- c) conhecimento sobre o levantamento das necessidades de treinamento e desenvolvimento;
- d) relacionamento interpessoal (docentes, técnicos administrativos, alunos e outros);
- e) comunicação;
- f) visibilidade e reconhecimento;
- g) a gestão;

As avaliações institucionais de cada unidade acadêmica asseguravam o sigilo das informações sobre a unidade avaliada. Entretanto, o acesso aos cadernos de avaliação institucional e as visitas à responsável pela comissão de avaliação institucional possibilitaram compreender elementos comuns aos núcleos avaliados.

Dentre os resultados generalizáveis, destacam-se:

- a) O planejamento existe na maioria das unidades, mas ainda não existe uma uniformidade para a sua realização;
- b) Redução do contingente de servidores (técnicos e docentes) concomitante ao aumento da demanda de trabalho;
- c) Dificuldade nas relações interpessoais, professor-aluno, professor-professor e professor-técnico-administrativo;
- d) Dificuldades de comunicação interna e externa, possivelmente, uma das causas da deficiência no conhecimento da sociedade sobre o que é realizado na universidade em termos de pesquisa, extensão e formação na pós-graduação;
- e) Obstáculos, principalmente burocráticos, ao estabelecimento de parcerias com representantes da sociedade em projetos de pesquisa e extensão (UFG/CPA, 2005, p. 122).

Apesar da generalização dos dados informados pela comissão avaliadora em seu relatório, as informações auxiliaram a avaliação segundo a qual as unidades acadêmicas, de uma maneira geral, apresentavam dificuldades no enfrentamento do contexto de trabalho que podem ser analisados com base na abordagem da psicodinâmica do trabalho.

5.1.2 Análise do diagnóstico organizacional da Faculdade de Odontologia da UFG

Outra etapa importante durante a análise documental foi a leitura e a análise do relatório do diagnóstico organizacional realizado na Faculdade de Odontologia e elaborado em 2008.

O trabalho de análise e diagnóstico organizacional foi solicitado pela diretoria da Faculdade de Odontologia, em 2006, ao Grupo Empreza e constituiu-se como um dos projetos realizados pelo Pró-saúde, o qual incluía outras ações, como estruturação física da faculdade, revitalização da identidade visual, melhoria da comunicação interna, etc.

O objetivo da solicitação do diagnóstico organizacional era levantar dados com a finalidade de representar a estrutura, os processos produtivos, e os relacionamentos departamentais e pessoais da organização, demonstrando a situação atual da instituição. Avaliar a estrutura organizacional, detectar possíveis fatores limitantes de eficácia organizacional, analisar comportamentos, a motivação e a produtividade no trabalho dos trabalhadores e buscar alternativas de ações constituíram a expectativa da direção na contratação desse trabalho.

Para atingir tal objetivo, a empresa de consultoria desenvolveu um mapeamento de processos, o organograma da instituição, além de realizar entrevistas com os trabalhadores da unidade acadêmica para verificação das etapas dos processos. As entrevistas forneceram dados sobre os processos de comunicação, liderança e tomada de decisões.

Além das entrevistas, foi realizado um levantamento dos fatores limitantes da eficácia organizacional com uso da técnica de laboratório de leitura estratégica, com diferentes níveis estratégicos, colhendo informações dos próprios professores e dos técnicos administrativos da unidade acadêmica.

Dessas ações resultaram o mapeamento dos processos e um plano de ação para melhoria dos processos e eficácia organizacional.

O relatório do diagnóstico organizacional constituiu como um documento formal, elaborado pelo, na época, consultor do grupo Empreza, Edward Guimarães. O documento formal foi apresentado ao então, diretor da unidade, Gersinei Carlos de Freitas e aos membros da Comissão do Pró-saúde da unidade acadêmica.

Na ocasião, à pesquisadora desta tese foi solicitada, pelo consultor Edward Guimarães, visita à Faculdade de Odontologia para uma reunião com a diretoria, com o objetivo de desenvolvimento de proposta para realização de ações na área de recursos humanos que

viesses a trabalhar os aspectos identificados no relatório. A pesquisadora não chegou a executar o trabalho para a faculdade, mas a solicitação de ações na área de recursos humanos contribuiu para a definição do campo de estudo desta pesquisa, por indicar demanda, anunciada pela diretoria da unidade acadêmica, em relação a aspectos relacionados à organização de trabalho, às relações interpessoais e à falta de comprometimento de parte dos servidores.

Apesar da perspectiva do trabalho de diagnóstico diferenciar-se dos objetivos do presente estudo, como um documento técnico ele produziu informações sobre a organização do trabalho da unidade, fornecendo “a base concreta necessária para compreender de que falam os trabalhadores que participam da pesquisa” (Dejours, 2008, p. 108).

A análise da estrutura organizacional da Faculdade de Odontologia, em 2008, apontou alguns fatores limitantes da sua eficácia:

- a) desestruturação da Coordenadoria administrativa;
- b) sobrecarga do diretor com atividades de cunho operacional;
- c) irrelevante atuação do diretório central dos estudantes (DCE);
- d) morosidade e pouca iniciativa nas ações de melhoria da Coordenadoria do Curso de Graduação;
- e) ações isoladas na busca de desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa e interação com a sociedade;
- f) interesses pessoais conflitando com os da unidade acadêmica;
- g) ineficiência no processo de compras do setor responsável na unidade acadêmica (Guimarães, 2008).

Dentre os fatores limitantes da eficácia da unidade acadêmica destacaram-se, no levantamento feito com a equipe de professores os seguintes aspectos:

- a) centralização da administração;
- b) ausência da função de síndico na unidade acadêmica;
- c) ausência de Setor de Recursos Humanos e Materiais/Patrimônio;
- d) secretaria ineficiente;
- e) dificuldade e morosidade na resolução de ações em instâncias superiores;
- f) falta de hierarquia nas relações em que ela deveria estar presente;
- g) ausência de definição de tarefas;
- h) falta de acompanhamento dos serviços solicitados;
- i) falta de sintonia da direção com os docentes, discentes e técnicos-administrativos;

- j) falta de planejamento;
- k) falta de compromisso de professores e servidores técnico-administrativos;
- l) ausência de projetos coletivos;
- m) falta de uma ouvidoria permanente;
- n) necessidade de distribuição de espaços segundo tarefas e utilização;
- o) espaço físico não humanizado (Guimarães, 2008).

O levantamento feito com a equipe de servidores técnico-administrativos ressaltou:

- a) falta de autonomia para as decisões;
- b) falta de respeito à hierarquia;
- c) falta de comunicação e integração entre os funcionários da secretaria e da Faculdade de Odontologia como um todo;
- d) falta de um centro de convivência para integração entre professores e entre técnicos e professores;
- e) ausência de revisão e manutenção permanente dos equipamentos;
- f) falta de comprometimento de alguns servidores técnico-administrativos e alguns docentes;
- g) quadro de pessoal abaixo do necessário;
- h) corporativismo e protecionismo, etc. (Guimarães, 2008).

O conhecimento do relatório de análise e diagnóstico organizacional realizado na Faculdade de Odontologia forneceu, além das informações acima relacionadas, dados sobre o organograma e o fluxograma de processos.

A apresentação dos fatores citados como limitantes da eficácia organizacional pelos docentes e servidores técnico-administrativos indicam um contexto de trabalho configurado por uma gestão que precisa definir tarefas, distribuir funções e criar e fortalecer áreas de apoio e convivência. A falta de compromisso foi apontada tanto por docentes quanto por técnicos e, provavelmente, influenciava a distribuição de atribuições e impactava na sobrecarga de trabalho de alguns. Estas informações partem de um conteúdo manifesto pelo grupo e, como tal, não fornecem subsídio suficiente para a compreensão da sua realidade.

Os dados analisados durante a análise documental referiram-se ao período de 2004 a 2008. O presente estudo iniciou-se em 2010, sendo definido o campo de pesquisa em 2011. As informações contidas no relatório da avaliação institucional produzido pela Prodir e do relatório de análise e diagnóstico organizacional realizado pela empresa de consultoria na área, permitiram a apropriação, pela pesquisadora, de dados sobre o contexto de trabalho.

Outro fator relevante para o desenvolvimento deste estudo foi a visita feita pela pesquisadora desta tese à Faculdade de Odontologia, também em 2008, para reunião com a diretoria. Naquela ocasião puderam ser acessadas informações sobre o contexto de trabalho da unidade. Esse conhecimento contribuiu para elaboração de um roteiro de entrevista semiestruturado que atendesse a abordagem da psicodinâmica e clínica do trabalho, mas que tivesse embasamento do contexto de trabalho dos docentes.

A segunda fase do primeiro estudo refere-se à realização das entrevistas individuais e teve como objetivo investigar a organização do trabalho, o sofrimento, as defesas e os sintomas físicos que pudessem ter relação com o trabalho. A condução das entrevistas foi facilitada com a análise documental feita neste estudo.

5.1.3 O diário de campo

Além da análise documental, a pesquisadora registrou as atividades realizadas durante a fase de pré-pesquisa em um diário de campo. Estes registros contribuíram para a aproximação com o campo de pesquisa bem como para estabelecer o vínculo entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. A apresentação de datas, ações e objetivos desenvolvidos durante a pesquisa (quadro 18) forneceram informações sobre a fase de pré-pesquisa e análise de demanda, contribuindo para o entendimento das discussões que foram apresentadas neste trabalho.

Quadro 18 – Cronograma de atividades para definição do campo de pesquisa e sua realização

Data	Ação	Objetivo
Outubro de 2008	Visita à Faculdade de Odontologia para reunião com diretoria	Conhecer os resultados do diagnóstico organizacional sobre os fatores limitantes da área de recursos humanos da unidade e propor projeto para desenvolvimento de ações de melhoria na área.
Setembro de 2010	Visita ao grupo de atendimento psicológico da UFG, o Saudavelmente	Conhecer melhor o trabalho de assistência psicológica da UFG para servidores e professores. Verificar a procura dos professores para assistência psicológica.
Setembro de 2010	Visita à área de recursos humanos (RH) da UFG	Conversa com a responsável pela área de RH com o objetivo de levantar dados sobre áreas que teriam uma demanda implícita para desenvolvimento da clínica do trabalho
Novembro de 2010	Oficina ministrada no I Seminário Trabalho com Saúde e Qualidade de Vida	Possibilidade de ministrar um curso em gestão participativa para servidores da UFG tinha o objetivo de ampliar a análise da demanda, verificando, com esses trabalhadores, as possibilidades de inclusão na pesquisa.
Novembro de 2010	Visita à Pró-Reitoria de Avaliação Institucional e de Recursos Humanos	Consulta às avaliações institucionais de diversas áreas da UFG e conversa com a responsável pelas avaliações sobre possibilidades de demandas.

(continua)

Quadro 18 – Cronograma de atividades para definição do campo de pesquisa e sua realização (continuação)

Data	Ação	Objetivo
Outubro de 2011	Definição da faculdade a ser pesquisada	Iniciar contato com os responsáveis pela gestão da faculdade.
Outubro de 2011	Contato com a diretoria e coordenação da Faculdade de Odontologia	Verificar possibilidade de encaminhamento de carta-convite para participação na pesquisa para lista de professores da faculdade.
Outubro de 2011	Visita a Faculdade de Odontologia	Conversar com a diretora da faculdade, para disponibilização da análise e diagnóstico organizacional feita por empresa de consultoria.
Novembro de 2011	Início realização das entrevistas individuais	Aplicação do roteiro de entrevista semiestruturado.
Abril de 2012	Término da realização das entrevistas individuais	Obtenção dos dados coletados para sua análise e devolutiva aos participantes
Dezembro de 2012	Encontros coletivos	Validação do material coletado com base nas entrevistas individuais e verificação da possibilidade de instauração da clínica do trabalho.

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O primeiro contato com o responsável pelo grupo de atendimento psicológico da Universidade Federal de Goiás, o Saudavelmente, ocorreu em setembro de 2010. Naquela ocasião, o responsável pelo grupo demonstrou interesse em fornecer informações para o estudo, mas como foi relatado que os professores não procuravam muito o local para atendimento, o auxílio seria limitado. Com base nessa informação a pesquisadora procurou a responsável pela área de recursos humanos da UFG, Lívia Mesquita de Sousa, para uma conversa informal sobre as demandas das unidades acadêmicas, buscando investigar se havia alguma delas que estivesse em um momento no qual o desenvolvimento do estudo fosse apropriado.

A conversa informal forneceu informações sobre algumas situações de que a área de recursos humanos tinha conhecimento e que poderiam indicar uma demanda implícita.

O convite feito pela coordenadora da Prodir para coordenar uma oficina sobre processos organizacionais e gestão participativa no *I Seminário Trabalho com Saúde e Qualidade de vida na UFG*, realizado no dia 4 de novembro de 2010, possibilitou ampliar o conhecimento da pesquisadora sobre o contexto de trabalho da universidade e a organização do trabalho a que os trabalhadores estão submetidos. Além disso, questões culturais também emergiram das discussões, fornecendo material para compreensão das condições e relações de trabalho na UFG.

Em novembro de 2010 a pesquisadora entrou em contato com a presidente da comissão de autoavaliação institucional, Regina Beatriz Bevilacqua Vieira, com o objetivo de compreender o processo de autoavaliação institucional, conversar com a presidente sobre sua percepção em relação às dificuldades enfrentadas pelas unidades acadêmicas e analisar os cadernos produzidos referentes a esse processo. Os cadernos apresentavam os resultados das avaliações institucionais realizadas em diferentes unidades acadêmicas, tal como foi dito anteriormente, e a sua leitura tinha o objetivo de auxiliar a definição do campo que seria pesquisado.

Apesar de todo esforço da pesquisadora em identificar uma demanda explícita, com base nas anotações do diário de campo, ainda sobressaía a unidade acadêmica na qual ela realizou visita solicitada pela diretoria – a Faculdade de Odontologia. Essa saliência devia-se tanto às necessidades identificadas pelo diagnóstico organizacional e relatadas pela diretoria, quanto à própria queixa dos solicitantes. Outro ponto importante para definição do campo foi o contato com a unidade, o que poderia auxiliar a adesão dos professores a pesquisa.

A apresentação do projeto de pesquisa para a diretoria da Faculdade de Odontologia facilitou o entendimento do objetivo do estudo e viabilizou os contatos dos professores para participação na pesquisa. Naquela ocasião, foi disponibilizado o relatório do diagnóstico organizacional feita pelo Grupo Empreza, na íntegra. A realização de visitas formais e informais ao campo possibilitou conversas com técnicos e alunos do curso, que emitiram opinião sobre as relações socioprofissionais, sendo parte delas caracterizadas por situações de assédio moral. Foi enviada carta-convite (apêndice D) de participação na pesquisa para endereços eletrônicos de todos os professores da Faculdade de Odontologia. Aos que responderam ao contato, foi feito o agendamento das entrevistas individuais.

Apesar da demanda ter partido da pesquisadora, os dados coletados na pré-pesquisa (análise documental e entrevistas) evidenciaram um sofrimento e a estruturação de defesas individuais e coletivas.

Serão apresentados a seguir os dados relativos aos temas levantados durante as entrevistas com os docentes, desenvolvidas com base nos eixos temáticos descritos no método da análise clínica do trabalho (ACT) (MENDES; ARAÚJO, 2011). Após apresentação do tema será apresentado e definido o núcleo do sentido, o qual representa a força dos temas trabalhados (MENDES, 2007). Ao final de cada eixo, será feita a análise dos dados.

5.2 ETAPA II – AS ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

A proposição de Mendes e Araújo (2011) para análise dos resultados, com base na ACT, é que ela seja realizada por eixos, como citado no capítulo 4 desta tese.

Serão apresentados os dados extraídos das entrevistas mediante a análise dos eixos: organização do trabalho, mobilização subjetiva e sofrimento, defesas e sintomas físicos relacionados ao trabalho.

5.2.1 Eixo I – Organização do trabalho

O eixo I contempla dados sobre a organização de trabalho, investigando o conteúdo das tarefas, as condições de trabalho, as relações socioprofissionais, as normas e os controles, a hierarquia, a gestão e o processo de comunicação.

Ao serem perguntados “Como é a sua rotina de trabalho?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Bem a minha rotina... ela é bem diversificada.* [suspiro].

A definição do núcleo de sentido permite verificar que o docente percebe sua rotina envolvendo vários aspectos e funções que exigem dele múltiplas habilidades. A atuação em várias áreas da universidade, tais como ensino, pesquisa e extensão também provoca o aumento do envolvimento do professor em tarefas administrativas e burocráticas, uma vez que a participação em comissões, reuniões e na própria gestão se fazem necessárias para que o docente possa corresponder às exigências do seu processo avaliativo, bem como atender às necessidades de funcionamento da faculdade.

O quadro 19 apresenta os temas e as verbalizações emitidos pelos participantes à primeira questão.

Quadro 19 – Temas e verbalizações sobre o conteúdo das tarefas

Temas	Verbalizações
O docente atua em várias áreas e atende ao aumento do trabalho administrativo e burocrático	<i>Quando ele chega aqui para dar aula, não é só dar aula, é todo um envolvimento com graduação e pós-graduação e você não vai pensar que por exemplo, você vai fazer um parecer de um processo, propor uma resolução para faculdade. Então são atos são projetos, são fomentos, tem que fazer prestação de contas, então cada vez mais a atribuição docente ela vem sendo intensificada e muito (P.10).</i> <i>Então de um modo geral eu trabalho todos os períodos, todos os dias da semana. Porque o tempo que resta eu tenho que preparar essas aulas, e...fora as bancas que a gente atua e fora o trabalho administrativo que as vezes a gente tem que fazer na universidade (P.7).</i> <i>Faço uma carga administrativa pesada! (P.4).</i>

(continua)

Quadro 19 – Temas e verbalizações sobre o conteúdo das tarefas (continuação)

Temas	Verbalizações
Gestão e docência	<i>Então, a rotina é essa, semanalmente eu estou envolvida com todos estes aspectos, ensino, pesquisa, extensão e administração (P.7).</i> <i>A parte administrativa é a parte mais difícil, por ter um maior embatimento nas relações interpessoais, isso eu acho a parte mais desgastante (P.4).</i>
Ensino, pesquisa, extensão	<i>Quando a gente fala de rotina, né, de cotidiano, o professor que hoje atua em universidade pública é aquele que está realmente imbuído neste segmento de ensino, pesquisa, extensão e gestão(P.10).</i>
Estresse e cansaço	<i>Eu faço o que gosto, embora, é cansativo, é uma profissão estressante, sim, né? (P.4).</i> <i>Então assim, estou atendendo alguém, aí tem uma reunião, depois tenho que dar aula, tenho que fazer um relatório, isso me cansa..(P.11).</i>
Prazer	<i>Mas a sala de aula, eu acho que a gestão da sala de aula é a parte que me dá assim... mais prazer, que eu mais gosto (P.5).</i>
Conciliação do trabalho dentro e fora da faculdade	<i>Eu trabalho ainda em outro lugar! (P.6)</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Os temas e verbalizações sobre a rotina dos professores apontaram para a diversidade de funções que o docente deve desempenhar atualmente e que se agrava com a necessidade do seu envolvimento em tarefas administrativas e burocráticas. As exigências relacionadas ao processo de avaliação dos professores da faculdade requerem que os docentes exerçam atividades de ensino, pesquisa e extensão e, em alguns casos, de gestão. Essa diversidade causa estresse e cansa o docente por solicitar um repertório de competências e habilidades diversas cotidianamente.

Conforme pesquisa realizada por Resende (2005), com 56 professores doutores com dedicação exclusiva à Universidade Federal de Goiás, que teve o objetivo de investigar a formação e a autonomia do professor, a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão foram percebidas como um problema para os docentes, pois devem ser feitas concomitantemente. Destacam ainda a atuação na administração da universidade, a qual implica não somente a assunção de cargos, mas a atuação em comissões, reuniões, representações, elaboração de relatórios e a realização de atividades administrativas e burocráticas.

Os atuais imperativos de produtividade avançam para o mundo acadêmico e têm como consequência o aumento de diversas atividades que extrapolam e se somam às exigências de investimento intelectual, tais como aulas, pesquisas, relatórios científicos, artigos, livros e outros, além das atividades burocráticas (LOPES, 2006). Conforme França (2009), o contexto das IES públicas configura-se pela flexibilização do trabalho docente, levando-o a assumir novas atribuições, como o preenchimento de diversos relatórios, seja de participação em eventos científicos, de produtividade anual, de progressão, de capacitação, etc.

Aos professores que atuam na pós-graduação, adiciona-se o sofrimento da reconfiguração das práticas universitárias que se desenham no contexto de intensificação do trabalho na universidade pública, com base em um modelo de gestão e avaliação de pós-graduação heterônomo e impregnado de uma racionalidade instrumental (SGUISSARDI, 2009). A análise quantitativa sobrepõe-se à qualidade dos trabalhos produzidos, buscando transformar as atividades dos docentes em indicadores que respondam às exigências de produtividade.

Para Bianchetti e Machado (2007), o modelo implementado pela Capes, a partir da última década do século XX, aumentou a produção das pesquisas brasileiras, levando o Brasil a ingressar nos *rankings* internacionais como produtor de conhecimento. Entretanto, os autores apontam que esse crescimento implicou um enorme desgaste emocional das pessoas envolvidas e no compromisso da pesquisa científica com a produção, situando os *papers* ou artigos como um fim em si mesmo, e não como um meio para divulgação de descobertas, inovações ou avanços do conhecimento. Além do desgaste emocional e o compromisso com a produtividade, a busca por recursos financeiros para o financiamento de suas pesquisas também exige do professor o desenvolvimento de um trabalho burocrático e administrativo, além de todas as suas outras atribuições.

A expressão “capitalismo acadêmico” (DELGADO, 2006) vem sendo usada para nomear o fenômeno do aumento da competição por recursos uma vez que eles diminuem, e também como o capitalismo se realiza nesse âmbito da atividade, com a instauração do binômio avaliação-fomento, segundo o critério de produtividade.

No mundo do trabalho flexível, o professor vive diariamente no limite, em meio a incertezas e indefinições, sentindo-se em constante teste, sendo conduzido a provar suas capacidades e competências cotidianamente. Mancebo e Franco (2003) denunciam que a proposta de flexibilização da gestão das instituições de ensino superior tem o objetivo de estabelecer contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como a contratação de professores

temporários e substitutos, introduzindo na universidade um mercado de trabalho diversificado e fragmentado. Esse objetivo reflete-se nos docentes com melhores remunerações e maior estabilidade, em virtude da cobrança de uma diversidade de atividades que justifiquem sua carga horária de trabalho de quarenta horas ou de dedicação exclusiva. Reconhecidos pelos menos privilegiados como abastados, esses docentes sentem vergonha de protestar quando os outros são desfavorecidos (DEJOURS, 2006).

Em um contexto em que o próprio sofrimento deve ser negligenciado em prol do incremento da produtividade, todos devem tentar resistir o máximo possível e aguentar firme no desempenho de suas atribuições. Em vez de perceberem-se uns aos outros no enfrentamento das dificuldades geradas pela flexibilização do trabalho e mobilizarem-se coletivamente, os docentes, com o acirramento da competitividade, caem na armadilha do isolamento acadêmico, agravando a sua condição de vulnerável em um sistema que utiliza a competição e o individualismo para corromper os laços de solidariedade e alavancar a produtividade.

Esse contexto, perversamente constituído, conta com ideologias defensivas, como por exemplo, a do realismo econômico, que oferece as bases de sustentação e desenvolvimento de um sistema que sobrecarrega o docente, ao mesmo tempo que impede a formação de um coletivo que possa discutir as atribuições e as formas de avaliação, por estarem alienados em um pensamento de que não há nada a ser feito, já que o sistema é natural e não pode ser mudado pela vontade das pessoas. Ao trabalhador, resta aceitar as atividades designadas, e tentar produzir o máximo possível para, se obtiver uma boa avaliação, ser contemplado com recursos de fomento a pesquisa que tornem possível o desenvolvimento do seu trabalho.

Nas universidades, predomina o modelo da administração eficiente, geradora dos próprios recursos, estabelecendo vínculos cada vez mais intensos com o mercado e a corrida tecnológica (SEVCENKO, 2000). Para o autor,

o professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para o departamento. O *campus* vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento, de meio acabou se tornando o fim na Universidade. A ideia é de que todos se empenhem no limite de suas forças (SEVCENKO, 2000, p.7).

A pressão por publicação, pela participação em editais que forneçam recursos para o desenvolvimento de pesquisas e para a melhoria da estrutura da faculdade, foram fatores pouco descritos nas entrevistas individuais. A ocultação ou minimização dessa situação talvez

seja um indicativo de como os professores podem tentar defender-se coletivamente de um fator que, em certa medida, desconstrói a noção de liberdade e autonomia que a universidade pública proporciona e acirra a competição entre os pares. A questão a ser colocada é: Como o professor tem liberdade e autonomia em desenvolver um trabalho de qualidade, com base em seus interesses intelectuais e não de mercado, se a sua ação está condicionada à participação em editais que promovam a obtenção de recursos que viabilizarão seu trabalho? Como os docentes que investem em pesquisa e os que focam o ensino se sentem no tocante à sua atuação e como essas diferenças de enfoque podem causar desgastes nas relações interpessoais e na autoestima dos professores?

Serão apresentados adiante os resultados referentes à questão da liberdade e da autonomia dos professores pesquisados. Sua análise, quando relacionada à reflexão promovida pelo silêncio dos participantes nas entrevistas individuais sobre a questão do produtivismo, poderá auxiliar a identificação das defesas que o grupo utiliza para o sofrimento nessa realidade. Nos encontros coletivos, a discussão sobre essa questão apareceu e fez emergir uma carga afetiva na fala de um participante, a qual foi racionalizada por um colega que provavelmente se preocupa em retomar as defesas estruturadas coletivamente.

Ainda relativa à questão da rotina de trabalho do professor, surgiram respostas referentes ao prazer, as quais estão relacionadas à sala de aula e ao convívio com os alunos. Para Coutinho, Magro e Budde (2011), a identificação com a atividade docente em razão do processo de ensino-aprendizagem emerge como um aspecto prazeroso. As vivências de prazer associam-se às práticas docentes e à produção do conhecimento (VILELA, 2010).

As exigências de uma rotina diversificada e de caráter produtivista desviam a energia do docente em uma direção extra-classe, diminuindo as possibilidades de vivenciar o prazer. Os investimentos em tarefas administrativas desgastam o docente, produzem sofrimento e podem significar prejuízo à qualidade das suas aulas. As exigências agravam-se quando relacionadas às condições de trabalho as quais o professor está submetido.

Ao serem perguntados “As condições de trabalho (horário, equipamentos, iluminação, mobiliário...) são adequadas para o desempenho das suas tarefas?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Se eu te disser que é suficiente , eu vou tá dizendo o seguinte: a gente se adapta P.5.*

A definição do núcleo de sentido mostra que os docentes consideram as condições de trabalho insuficientes e descrevem as estratégias utilizadas para suprirem as deficiências que, para eles, são sobretudo, financeiras, físicas e tecnológicas.

O quadro 20 apresenta os temas e as verbalizações dos participantes a respeito dessa categoria.

Quadro 20 – Temas e verbalizações sobre as condições de trabalho dos docentes

Temas	Verbalizações
<p>Condições inadequadas: estruturais, físicas, tecnológicas e humanas</p>	<p><i>A faculdade não nos oferece nenhuma das condições que você citou. Pessoal é muito complicado. A gente trabalha, a gente improvisa. Eu mesmo vou no armário organizo todo o material. Eu compro material. Eu já tive mês de gastar mais do que meu salário, comprando material para aqui (P.5).</i></p> <p><i>Nós temos deficiência sim de equipamento, de material de consumo, de transporte e de tecnologia (P.7).</i></p> <p><i>Cobrei um espaço físico, mas o que temos deixa a desejar. A universidade não nos supre em termos de recursos (P.5).</i></p> <p><i>Estrutura física é muito difícil de mudar, mesmo com dinheiro a gente não consegue aplicar o dinheiro para um tipo de coisa assim. Por exemplo, o ar condicionado estraga, e a gente leva um mês para conseguir verba para arrumar um ar condicionado. Os alunos pararam aqui uma vez e disseram que não entrariam na clínica mais, o calor estava insuportável (P.11).</i></p> <p><i>Trabalhar a distância ainda é complexo porque as plataformas que são utilizadas ainda são insuficientes para aguentar o aporte de volume de trabalho dentro delas. Então a gente tá sempre lutando com dificuldade de plataformas tecnológicas (P.7).</i></p> <p><i>O monitor e a professora tiveram que tirar as cadeiras quebradas, colocar no corredor, e eles buscarem cadeiras de outras salas para que eles pudessem dar aula. E tem uma secretaria funcionando, um diretor, um funcionário exclusivo para cuidar da manutenção (P.1).</i></p> <p><i>Nós não temos tempo hábil para ficar preenchendo tanto papel, fazendo tanta coisa, nos familiarizando com diferentes editais. Então essa falta de suporte técnico...nós deveríamos ter um grupo de técnicos habilitados só para fazer isso, para que a gente tivesse mais tempo para preocupar com conteúdo e não com a forma (P.7).</i></p>
<p>Iniciativa e criatividade para criação de recursos</p>	<p><i>Se uma porta fecha eu até pulo um pouco a hierarquia, se precisar vou ao reitor, então se o reitor não se mobiliza eu vou a Capes, ao CNPq...(P.1).</i></p> <p><i>É... reformas de instalações também são recursos que são procedentes de fontes diferentes e a forma de resolver é você andar atrás, tudo você tem que andar atrás de buscar. Então esta é uma dificuldade (P.2).</i></p> <p><i>Tem aquele professor que busca, ele consegue, ele faz a parte dele independente do que está acontecendo com o resto. Tem aquele professor que vai reclamar, mas ele não faz nada para tentar conseguir, tem professor que vai ficar no conforto, não vai entrar nessa guerra, se ele tiver sala, se não tiver tanto faz, se ele tiver computador para trabalhar tá bom, se ele não tiver não faz muita diferença (P.8).</i></p> <p><i>Alguns entendem que você tem que fazer pesquisa, e com os recursos da pesquisa comprar isso (P.3).</i></p>

continua

Quadro 20 – Temas e verbalizações sobre as condições de trabalho dos docentes (continuação)

Temas	Verbalizações
Verbas insuficientes para aquisição e manutenção	<p><i>Às vezes, você consegue um computador de última geração e não consegue nem uma mesinha auxiliar dentro daquela rubrica, daquele projeto (P.2).</i></p> <p><i>Então, eu acho que temos boas condições, porém, realmente precisa melhorar e muito em alguns aspectos, os laboratórios tem que ter manutenção constante (P.10).</i></p>
Sofrimento	<p><i>Você vai fazer uma cirurgia dentro da clínica, é penoso. E os alunos percebem e sofrem, né? (P.2).</i></p> <p><i>Esta sala, por exemplo, você não vem trabalhar felizinha, que ela é toda bonitinha... então isto talvez afete diferentemente as pessoas, para mim por exemplo, eu acho ruim chegar num lugar que está todo...eu não fico bem (P.11).</i></p>
Estratégias de enfrentamento	<p><i>O computador foi comprado por iniciativa minha e de outro professor. Tudo! ...Cadeira, armário, né? A gente pode pedir recurso na universidade mas é tudo muito difícil (P.3).</i></p> <p><i>Nós nos unimos para a reforma desta sala. Cada professor contribui com um tanto para esta mudança (P.10).</i></p>
Melhoria nas condições de trabalho	<p><i>A realidade que nós vivemos hoje na universidade federal é de uma melhoria bastante sensível, fácil de ser percebida nesses últimos anos (P.7).</i></p> <p><i>Até o ano passado enfrentávamos mais dificuldades, era difícil, com a inauguração do prédio novo melhorou (P.8).</i></p>
Reconhecimento apesar das dificuldades	<p><i>Nós não temos boas condições de trabalho, nós não temos uma infraestrutura laboratorial boa, mas a gente conseguiu reconhecimento nacional com o nosso trabalho (P.1).</i></p>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Os participantes consideraram as condições de trabalho inadequadas em vários aspectos. As dificuldades relacionam-se à falta de material para o desempenho do trabalho (sobretudo na área clínica), ao desgaste dos equipamentos dos laboratórios e aos empecilhos para a boa manutenção, que ao serem muito utilizados acabam dificultando os seus reparos. Outro fator de desgaste apontado para a atividade docente foi a deficiência tecnológica, que cria obstáculos para o desenvolvimento de trabalhos em parceria com prejuízos para a velocidade nos processos de trabalho. A solicitação de equipamentos para atendimento às exigências do trabalho docente também é dificultada pela burocracia do processo de compras.

Os docentes disseram estar angustiados com a insuficiência das condições objetivas para o desenvolvimento do seu trabalho e que construíram alternativas para esse problema que

vão desde o desembolso individual até a organização coletiva para reforma de salas, compra de material de laboratório ou clínico, etc. A criatividade e a iniciativa são elementos reconhecidos por eles como importantes para condução do cotidiano laboral, mas podem indicar como o individualismo e a competição estão presentes entre os professores para a resolução de seus problemas.

O sofrimento relaciona-se à ausência de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho e a percepção de que os alunos compartilham esse sofrimento. Os professores expuseram a sua impotência para resolver essas situações. Alguns apontaram que as condições estão melhorando e que apesar dos obstáculos relacionados as condições inadequadas de trabalho os docentes conseguem transpô-las, o que propicia um reconhecimento para a Faculdade de Odontologia no plano nacional.

Resende (2005) analisa que os docentes consideram significativas as melhorias estruturais, mas não concordam que elas sejam suficientes para o bom desenvolvimento de suas atividades. Os resultados dessa pesquisa com docentes da UFG descrevem a percepção dos professores sobre aspectos positivos e negativos das condições de trabalho. Dentre os aspectos positivos, destacam-se: autonomia para atuação, qualificação do corpo docente, incentivo à qualificação profissional, adequação do ambiente físico e dos laboratórios e a relação professor-aluno. Dentre os aspectos negativos sobressaem: a falta de uma política de atuação do professor, nível dos salários, falta de infraestrutura e de pessoal de apoio, burocracia no interior da universidade, deficiência da biblioteca e falta de equipamentos e manutenção dos existentes.

A proposta de flexibilização do trabalho docente nas universidades públicas gera a sobrecarga anteriormente discutida e desloca para o docente a responsabilidade de buscar recursos para melhoria das suas condições de trabalho. Como as avaliações para contemplar os professores com recursos financeiros dependem da sua produtividade, elas acirram a competição entre os pares e os diferencia conforme as condições de que eles dispõem para trabalhar, e esses são critérios de reconhecimento de um professor “eficiente”.

Como os recursos são escassos, a competição regula os docentes que desejam condições dignas de trabalho, o que naturaliza a rivalidade entre pares e proporciona a perda da noção de coletividade entre colegas de trabalho (ZANIN, FREITAS E KÜNZLE, 2012).

A rotina diversificada, caracterizada pela sobrecarga em condições de trabalho insuficientes deveria promover a mobilização do grupo para reivindicar melhorias nesse contexto. No entanto, contaminados pelos ideais de competitividade, seduzidos pela vaidade e

sentimento de onipotência, os professores caminham para o individualismo e o enfraquecimento das ações coletivas e contribuem para o perverso jogo da “flexploração” (BOURDIEU, 1998), que conduz os professores a uma espécie de servidão voluntária coletiva. A qualidade das relações socioprofissionais é influenciada por esse cenário.

Ao serem perguntados “Como são as relações socioprofissionais em seu contexto de trabalho?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Ah! Eu acredito que sejam semelhantes a maioria dos locais de trabalho, né? São formados grupos e esses grupos entram, eventualmente em atrito, como muitas vezes não, né?*

A definição do núcleo de sentido indica que a formação de grupos dentro da faculdade é vista como uma realidade que gera tensão. A racionalização sobre o problema, contextualizando a situação de conflito como comum a qualquer organização tem, para o docente, o objetivo de defender-se do sofrimento experimentado por essa situação.

Quadro 21 – Temas e verbalizações sobre as relações sócio-profissionais

Temas	Verbalizações
Relações entre docentes	<p><i>Aqui eu acho que ainda nós temos problemas sérios, assim, de grupos. Eu acho que faz parte um pouco do ser humano, vou assim dizer, antes eu achava que fazia parte da universidade, do ambiente universitário, Mas eu já soube que isso faz parte da empresa privada do ensino ou do comércio o que for, acho que faz parte do ser humano aquela coisa assim de domínio (P.11).</i></p> <p><i>Então eu acho que existe sim competições entre colegas né, entre grupos de colegas (P.8).</i></p> <p><i>Conflitos vem de decisões tomadas sem ser em conjunto (P.4).</i></p> <p><i>Os professores que trabalham mais em pesquisa, eles são mais competitivos, donos do saber, né? Ficam evidentes as diferenças entre aqueles que trabalham só com ensino..., como se os que trabalham em pesquisa, que tem mais publicações fossem melhores, e não que a universidade precise de todos. Então todos são importantes (P.2).</i></p> <p><i>E aí agente acaba que sofre um bulling dentro da própria faculdade, pelos próprios colegas (P.6).</i></p> <p><i>Eu não tenho dificuldade nas relações interpessoais como professor, né? eu e colegas de disciplina, porque tenho a felicidade de trabalhar com pessoas que a gente consegue desenvolver um trabalho, uma relação de trabalho boa (P.3).</i></p> <p><i>Eu percebo que aqui não tem muito esse relacionamento de amizade não!(P.9).</i></p>
Relação entre docentes da mesma disciplina	<p><i>A equipe com a qual eu trabalho é muito suportiva [oferece muito suporte]. A gente tem uma aproximação muito boa em termos de trabalho (P.7).</i></p>

(continua)

Quadro 21 – Temas e verbalizações sobre as relações sócioprofissionais (continuação)

Temas	Verbalizações
Relação entre docentes e técnicos	<p><i>O professor faz a parte administrativa, na maioria das vezes, sem ajuda de apoio técnico administrativo, mesmo havendo recursos humanos ali. Ou eles faltam, ou quando estão presentes mas não suprem a demanda (P.3).</i></p> <p><i>Então, você precisaria pra aquela função ali uma pessoa de nível médio pra ir ali fazer xerox pra você. E a pessoa é advogado, é contador, é ... estas pessoas são difíceis de você lidar. Porque ele sente assim, ele não sente hierarquia em relação ao professor (P.2).</i></p> <p><i>Os técnicos só fazem para a área e para professores no qual estão inseridos, não pensam no todo (P.2).</i></p> <p><i>Eles [os técnicos] não admitem crítica não! Então eles se acomodaram do jeito que puderam, e aí assim, pra ter uma boa convivência, você não pode ser crítica, não pode questionar, entendeu?(P.9).</i></p>
Relação entre docente e alunos	<p><i>E eu tenho um exemplo assim, que eu quando eu era o coordenador do curso e eu fiquei muito estarecido que eu chego na cantina e uma aluna vira para um professor da casa, um professor que já aposentou, que trabalhou muito por esta escola e chega nele e fala assim: "oh seu vagal" (P.1).</i></p> <p><i>...a gente tem uma gestão na faculdade e bem tranquila. Então assim, digamos não existe grandes pressões, né, grandes cobranças. Acho a cobrança vem mais do próprio aluno com relação ao professor, que exige a qualidade, uma qualidade mínima de aula, apresentação, pontualidade (P.8).</i></p>
Relação entre docentes e gestores	<p><i>Somos nossos chefes! (P.3).</i></p> <p><i>Eu não sinto essa coisa da hierarquia pesada não! Eu acho até que deveria ter. Eu acho que aqui a gente tem muita liberdade. Então os nossos superiores são colegas e não tem essa coisa de aqui eu mando porque eu sou seu chefe. Nunca senti isso (P.9).</i></p> <p><i>O que é difícil é que quando, mesmo você tendo uma grande maioria querendo que as coisas aconteçam e que funcione, mas que você tem algumas pessoas chave que travam esse processo, intencionalmente ou não, o processo não anda. Então não é uma questão, mais uma vez, de quantidade de pessoas querendo, mas de pontos-chave estratégicos querendo que aconteça. E às vezes, não é um boicote, às vezes é simplesmente um descaso, um esquecimento...(P.7)</i></p> <p><i>..a gente tem uma gestão na faculdade e bem tranqüila, então assim digamos não existe grandes pressões,né, grandes cobranças...(P.8).</i></p>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As relações socioprofissionais foram percebidas como fonte de desgaste e conflito no trabalho. Esta tensão era gerada entre docentes, entre eles e técnicos e entre gestores e docentes. O prazer também estava presente na relação entre colegas de disciplina em comum. A autonomia gera prazer mas o excesso de liberdade preocupava alguns, ao dificultar a gestão do curso, por suas limitações em exigir a participação de todos os docentes e técnicos nas atividades da faculdade, distribuindo melhor as funções e evitando a sobrecarga de alguns

professores. O despreparo e/ou a falta de envolvimento e disponibilidade dos técnicos também foi indicada como causa de conflito e sofrimento no trabalho.

Em pesquisa realizada por Resende (2005), algumas verbalizações apontaram a percepção dos docentes sobre o despreparo e a falta de comprometimento dos técnicos que agem como se fizessem favores aos docentes em desempenhar suas atividades profissionais, desconsiderando que elas fazem parte de sua responsabilidade. Essa percepção evidencia parte dos motivos que levam docentes e servidores técnico-administrativos ao estabelecimento de uma relação interpessoal desgastante. Para Mancebo (2007), o atual contexto do trabalho docente implica pelo menos três aspectos interrelacionados: a precarização do trabalho docente, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. Estes aspectos referem-se, em síntese, ao enxugamento orçamentário, à consequente redução do quadro de funcionários de apoio e à nova rotina docente, acelerada que esteja coerente com a “sociedade da urgência”. Este cenário aumenta a angústia do professor a respeito de sua competência no desempenho de suas atividades e pode levá-lo a buscar culpados para sua situação, no caso, os servidores técnico-administrativos e seus pares, os quais, de fato podem estar eximindo-se de suas responsabilidades.

A alienação sobre a análise contextual e o enfraquecimento do coletivo são fatores que contribuem para relações conflituosas. Os estudos de Silva e Silva Júnior (2010) concluíram que a assunção e a naturalização do produtivismo acadêmico tende a colocar-se acima das convicções pessoais, interferindo nas relações de trabalho e na própria subjetividade. Esses autores analisaram as implicações do modelo de avaliação heterônomo nas relações de trabalho de uma amostra composta por sete instituições federais de ensino superior da Região Sudeste. Os resultados apontam o desenvolvimento de uma autoimagem enaltecida do professor que aprisiona à ideologia do produtivismo acadêmico e à busca por prestígio. Este fenômeno traz consequências prejudiciais à vida sociofamiliar, à saúde e às relações de trabalho do docente, além de comprometer a concepção da universidade como uma instituição crítica de si mesma e de seu tempo histórico.

Para Lhuillier (2005), trabalhar compreende uma dimensão material, mas contempla também relações intersubjetivas que possuem o potencial de revelar limites e capacidades de cada um, constituindo-se como centrais para a validação coletiva das contribuições singulares. Da qualidade das relações intersubjetivas construídas no trabalho depende a qualidade da relação do sujeito com o trabalho.

As relações socioprofissionais destacaram-se como tema nos encontros coletivos, o que será analisado e discutido no segundo estudo desta tese e fornecerá dados para ampliar a compreensão sobre essa categoria de análise.

Ao serem perguntados “Qual o modo como suportam e enfrentam os obstáculos referentes as: normas e controles, estilos de gestão e processo de comunicação?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Você é muito livre na universidade. São livres, os professores se sentem livres. Essa liberdade é extremamente positiva e ao mesmo tempo arriscada porque pode não haver envolvimento do colega.*

A definição desse núcleo aponta uma problemática sobre o modelo de gestão das instituições públicas de maneira geral, em que a liberdade e a autonomia oferecidas aos servidores públicos geram prazer, mas também sofrimento, pelo fato de alguns usufruírem do direito ao passo que outros abusam dele. Os trabalhadores que não se envolvem muito sobrecarregam aqueles que cumprem seu papel. A gestão não consegue envolver todos os servidores e é percebida pelos professores como compreensiva e pouco exigente com os que não cumprem seus deveres.

Quadro 22 – Temas e verbalizações sobre as normas e controles, o estilo de gestão, o processo de comunicação e a avaliação de desempenho do trabalho docente

Temas	Verbalizações
Normas e controles	<p><i>Quem não é envolvido se prevalece do pouco controle, a cobrança é de cada um, é autocoerção (P.3).</i></p> <p><i>As normas tem que ser mais colegiadas na hora de construí-las (P.4).</i></p> <p><i>É elas [as normas e os controles] são tranquilas. Você é muito livre na universidade (P.3).</i></p> <p><i>Mas ninguém se atém aos prazos, ninguém observa, ou seja, a grande maioria ela não se sente pressionada, ela é cobrada em sua diligência, compromissos, calendário, programa (P.3).</i></p>
Estilo de gestão	<p><i>É uma gestão ... eu não chamaria de democrática, porque eu acho que democracia demanda instrumentos de representação, não é uma democracia representativa (P.7).</i></p> <p><i>A gente vive uma gestão digamos liberal, talvez um pouco em excesso, talvez falte um pouco mais de eixo, de regra (P.8).</i></p> <p><i>O diretor sempre foi aberto, sempre ouviu todos os segmentos da instituição. E como todo administrador público, ele depende de outras instâncias também, que tá engessado numa coisa que chama recurso, né? (P.4).</i></p> <p><i>Os professores com essa liberdade eles abusavam por esquecimento, falta de atenção e por ignorância até, por não chegarem as comunicações com eficiência, e isso atrasava o meu trabalho. Então como administrador era muito difícil, né? Porque eu dependia dos professores que concluíssem suas atividades... O gestor chega a ser subserviente. P.3</i></p> <p><i>Quanto à gestão: ...na verdade ela tem sido assim, na minha opinião, descompromissada, né?(P.1).</i></p>

(continua)

Quadro 22 – Temas e verbalizações sobre as normas e controles, o estilo de gestão, o processo de comunicação e a avaliação de desempenho do trabalho docente (continuação)

Temas	Verbalizações
Estilo de gestão	<i>Nessa questão de privilegiar alguns grupos, e entre algumas pessoas daquele grupo fizeram parte do conselho. Então por isso que eu falo que é complicado. É uma questão política. Mas assim, o problema é não existe gestão o que é certo e o que é errado, tem que ver quem tá apoiando certos interesses, né?(P.9).</i>
Processo de comunicação	<p><i>Quanto ao processo de comunicação, nem um pouco. É uma das, é um dos pontos, talvez o ponto mais falho da faculdade são os processos de comunicação. Não temos eficiência nem na comunicação pessoal, nem comunicação visual, os espaços são mal sinalizados, nem em comunicação virtual, não se utilizam redes de comunicação efetivas. Um pouco de boca a boca, e por aí. Aqueles que se interessam mais vão atrás e procuram saber (P.7).</i></p> <p><i>... o melhor instrumento de comunicação aqui passou a ser o email. Às vezes você encontra com a pessoa no corredor e ele fala alguma coisa e você "então, você me manda um email", né?(P.2).</i></p> <p><i>As reuniões, que geram ata, reuniões de conselho diretor, reuniões de departamento, de um modo geral, essas deveriam imediatamente serem enviadas pra todos os professores para que tomassem conhecimento das decisões tomadas. Mas nunca foi enviado. Quem está na reunião fica sabendo o que foi discutido lá, quem não está não fica sabendo (P.7).</i></p>
Avaliação de desempenho docente	<p><i>Então, a gente tem o SICAD que é um sistema que a gente preenche, que ele é bastante detalhista, assim, né? Você coloca sua carga horária de pesquisa, extensão e ensino. Na verdade o único controle que a gente tem é esse (P.6).</i></p> <p><i>O processo de avaliação do docente, da atividade docente, ele é muito falho dentro da universidade. Ele se atém a alguns pontos. Ele supervaloriza o que hoje o CNPq a Capes chama de produção, publicação, né? Em detrimento da atividade, por exemplo, docente específica (P.7).</i></p>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Os docentes entrevistados alegavam ressentirem-se da ausência de normas e controles na gestão da faculdade que pudessem organizar o trabalho distribuindo-o de maneira mais equilibrada, evitando a sobrecarga de alguns.

O estilo de gestão apesar de ser considerado liberal, era percebido como pouco participativo e sem representatividade, não configurando para parte dos entrevistados uma gestão democrática. Outros docentes apontaram as limitações da organização da gestão pública situando as deficiências de gestão da faculdade dentro do panorama de gestão pública nacional.

As experiências de coordenação de curso para alguns docentes levaram-nos a descrever situações em que o excesso de liberdade, quando mal utilizado pelo professor, propicia que o gestor seja subserviente com os colegas, buscando, pela persuasão, influenciá-los no cumprimento dos seus deveres, o que causa desgaste e conflitos interpessoais.

A comunicação foi considerada falha, caracterizada por informações pouco compartilhadas entre os colegas e ausência de comunicação visual no espaço físico da faculdade, o que pode prejudicar o trânsito sobretudo de alunos, pacientes e visitantes. O endereço eletrônico foi apontado como o melhor meio de comunicação na atualidade tanto entre docentes, entre professores e gestor como entre docentes e discentes.

O processo avaliativo ocorre mediante o Sistema de Cadastro de Atividades Docentes (Sicad) em que o professor detalha atividades de sua carga horária. Os docentes disseram que também são avaliados pelo número de publicações, as quais representam alta pontuação para entidades como a Capes e o CNPq. Este elemento de avaliação valoriza a quantidade de publicações, em detrimento da qualidade do ensino, contrariando em algumas situações, aqueles docentes que apresentam uma maior afinidade com a sala de aula e o convívio com os alunos.

Apesar da organização do trabalho privilegiar, segundo Dejours (1992), a disciplina, as relações de poder e a divisão do trabalho, estes elementos são essenciais para a existência da cooperação. Com base na organização do trabalho, o trabalhador é desafiado a utilizar sua inteligência na busca de soluções. Quando as diretrizes da organização do trabalho são insuficientes, as possibilidades de cooperação diminuem, pois não há uma base para desenvolver as discussões sobre o saber-fazer, levando os trabalhadores ao isolamento.

O não envolvimento de alguns docentes nos encontros coletivos foram percebidos como um abuso da sua liberdade e da sua estabilidade, mas devem também ser considerados como obstáculos ao processo de gestão coletiva da atividade docente .

Estudo realizado por Nascimento, Vieira e Araújo (2011) teve o objetivo de analisar as questões relativas à gestão coletiva da atividade docente em uma Faculdade de Medicina de uma Ifes. O grupo de pesquisa foi composto por 10 docentes, com tempo médio de exercício de docência de 21,1 anos. Os resultados evidenciaram uma organização do trabalho que propicia o isolamento e um vazio de diretrizes que autoriza diversas formas de atuação, as quais os autores alegam serem percebidas pelos docentes como advindas de sua autonomia, mas que operam como testemunhas da dispersão, da individualização, da perda de foco com consequências sobre a saúde mental e a qualidade do trabalho. A ausência de regras comuns favorece o descompromisso e o isolamento por áreas de atuação, produzindo múltiplas formas de atuação, que podem gerar desequilíbrios na divisão do trabalho, o que afeta sobretudo docentes que ocupam cargos de gestão.

Gerir a Faculdade de Odontologia em um coletivo enfraquecido dificulta as ações e decisões da direção. Ao administrar conflitos interpessoais que partem de interesses individuais sobrepondo-se aos coletivos, a gestão investe uma energia que poderia ser dirigida para melhoria da organização do trabalho.

Outro ponto a ser analisado sobre a gestão da faculdade refere-se à relação entre o gestor e os servidores no tocante ao seu papel de eleitor. O gestor, ao enfatizar o seu lado político durante campanha para diretoria, pode elaborar propostas para sua gestão que a comprometam, enfraquecendo seu poder de atuação quando eleito, o que contribui para as dificuldades enfrentadas por todos os trabalhadores envolvidos neste processo.

O desafio para a gestão da faculdade reside não somente em promover encontros coletivos, mas desenvolver um estilo de gestão que tenha como base a confiança dos docentes e técnicos de que o espaço de discussão coletivo seja formado por pessoas que arrisquem escutar, que duvidem do que está estabelecido e que desenvolvam novas formas de trabalho. O desafio torna-se maior pelo fato de estarem inseridas em um contexto maior, a universidade, que, com suas diretrizes e processos de avaliação, direciona a atenção do professor e definem o que deve ser valorizado por ele.

5.2.1.1 A organização do trabalho e os destinos do sofrimento docente

A diferença entre o trabalho prescrito e o real para os docentes participantes deste estudo tem como base o aumento da atribuição de atividades administrativas e burocráticas, que permeia a questão do envolvimento de parte do grupo, sobrecarregando outros docentes e dificultando o relacionamento entre pares, técnicos e alunos. Essa diferença é ainda ampliada pelas condições inadequadas de trabalho e o aumento das exigências administrativas e avaliativas, configurando uma realidade que angustia os docentes.

A ausência das condições adequadas para o desempenho do docente dificulta sua realização profissional pelo reconhecimento da qualidade do trabalho desenvolvido na faculdade, fazendo com que alguns reajam a essa frustração afastando-se mais de suas obrigações e se dedicando a procura do reconhecimento em atividades extra-faculdade, como por exemplo, na área clínica. A gestão tenta encontrar um modelo que consiga conciliar a liberdade e autonomia dos docentes com o compromisso e o cumprimento de suas responsabilidades.

O conflito intergrupar parece surgir das diferentes estratégias defensivas utilizadas para fazer frente a esse real do trabalho. Alguns optaram por resistir aos constrangimentos

impostos pela organização de trabalho, envolvendo-se cada vez mais com suas atividades, sobrecarregando-se e ressentindo com a falta de envolvimento de alguns colegas. Estes, talvez por não acreditarem que essa organização de trabalho possibilite um destino criativo e saudável para seu sofrimento, deslocavam seus interesses para fora da faculdade, pela descrença de que ela pudesse reconhecê-los e fortalecê-los em sua identidade.

Administrar conflitos advindos desta diferença de utilização de estratégia defensiva causa desgaste na administração e em todos os envolvidos, pois o cenário configura-se no individualismo, no isolamento e no ativismo (MOLINIER, 2013). Todas essas defesas contribuem para o produtivismo, mas não para a saúde mental dos trabalhadores. E como defesas favorecem a alienação e a manutenção do *statu quo*, a gestão, cobrada e avaliada por indicadores de produtividade, reconhece aqueles professores que trazem para faculdade recursos e reconhecimento no plano nacional ou para aqueles que focam a sala de aula, o convívio com os alunos e o envolvimento em atividades administrativas? Ou ambos são reconhecidos por sua utilidade e pela beleza do seu trabalho? Mesmo reconhecidos, como lidar com o sentimento de sobrecarga dos grupos e com aqueles que não se envolvem nem com pesquisa, nem com ensino nem com gestão? E os sintomas relacionados ao trabalho que sinalizam a possibilidade de adoecimento dos docentes?

Com base nos dados apresentados à luz da psicodinâmica do trabalho, deve-se refletir como as dificuldades referentes à organização do trabalho podem ser minimizadas pelo envolvimento coletivo, pela discussão acerca de como desenvolver o trabalho real, vivo, que desafia todo dia o docente para superar obstáculos referentes às condições inadequadas de trabalho, a uma rotina diversificada de atividades, aos desafios das relações socioprofissionais e a construção de um modelo de gestão que consiga sustentar esse coletivo.

Infelizmente, o segundo estudo desta pesquisa de doutorado mostra que a realidade distancia-se da coletividade, do vínculo com o outro, indicando uma estratégia defensiva individual e solitária. E o sujeito, com suas defesas estruturadas, busca, sozinho, reafirmar-se, minimizando o olhar do outro para o fortalecimento de sua identidade. A proposta de formação de um espaço de discussão coletivo, deliberativo, é ousada, e pode ser um caminho para o reencontro e para uma discussão sobre as dificuldades relacionadas à organização do trabalho, a qual possibilite mudanças que favoreçam a construção de defesas mais adaptativas, menos alienantes e patológicas.

5.2.2 Eixo II – mobilização subjetiva

O eixo II apresenta dados sobre o significado do trabalho, a sua importância, de que o professor gosta em relação ao seu trabalho e o que possibilita as suas vivências de prazer. A liberdade e a autonomia, o reconhecimento, a cooperação, a inteligência prática e o espaço de discussão coletivo também serão analisados neste eixo.

Ao serem perguntados “Qual o significado do trabalho para você?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *A docência para mim é o máximo! P.2*

A definição do núcleo de sentido evidencia que o docente valoriza sua escolha profissional tendo em vista a realização pessoal e a transformação social, o que implica uma saliência de sua pertença grupal como docente na constituição da sua identidade (TAJFEL *et al.*, 1971).

O quadro 23 apresenta os temas e as verbalizações sobre o significado do trabalho docente.

Quadro 23 – Temas e verbalizações sobre o significado do trabalho docente

Temas	Verbalizações
Realização /prazer	<i>É uma pergunta difícil, né? O significado do trabalho... Ah eu acho que é um trabalho gratificante, porque eu acho que pra muitos pode ser essa questão de status, né? e pra mim, não. Pra mim é uma questão de que eu fiz uma coisa que eu quis. Eu queria ser professor (P.4).</i> <i>Eu adoro ser professora universitária (P.9).</i> <i>Então... assim realmente tenho essa coisa que quando eu dou aula eu me realizo, né?P.1</i>
Identidade	<i>Se alguém pergunta “o que você faz?O que você é?” E, às vezes, eu falo assim: “sou dentista, né”? Porque se fala que é professor parece assim, nossa!!!(P. 6).</i> <i>Quando eu penso que vou me aposentar daqui a algum tempo, eu penso “eu vou sair do mundo? Eu vou continuar intervindo no mundo e o mundo vai continuar intervindo em mim?” (P. 7).</i>
Transformação social	<i>Me modifica e permite modificar o mundo que estou inserido (P. 7).</i> <i>Para mim, é um significado de sociedade, sabe, eu acho que é uma coisa de transformação social mesmo. Cada vez que você vê um paciente bem simples lá com um problema na boca que ele é capaz de atender com o mesmo carinho, que ele atende uma superfaceta, isso me preenche muito...mas a odontologia é uma coisa muito elitizada ainda, então a gente alcança isso um pouquinho... (P.11).</i>
Vida pessoal e profissional	<i>Agora eu não privilegio o meu trabalho em detrimento de família (P.3).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O significado do trabalho para os participantes deste estudo está relacionado ao sentido de realização profissional, de identidade, de transformação social e de busca de equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Os docentes alegaram sentir prazer em participar da formação de pessoas que atuarão no atendimento à sociedade e ampliar essa percepção para uma perspectiva social, lhe traz satisfação.

Para Mendes *et al.* (2007), ser professor revela a profissão em uma perspectiva de transmissão do conhecimento, de cuidado com o outro, de aprimorar o crescimento do próximo.

Para Resende (2005), os docentes pesquisados na UFG atribuem definições ou descrições sobre o significado de ser docente relacionado ao sentido de responsabilidade com o processo de formação humana, apresentando dificuldade em diferenciar a função e o significado do trabalho docente.

A verificação do sofrimento no trabalho para Dejours (1992), relaciona-se ao desenvolvimento de uma análise do conteúdo significativo do trabalho. Para o autor, o sofrimento refere-se sobretudo à rigidez da organização do trabalho, o que implica o bloqueio da satisfação sublimatória.

A identificação do professor com a sua profissão e a liberdade com que ele organiza seu trabalho são fatores que associam o seu fazer docente ao prazer, possibilitando um significado de contribuição social e cooperação com o alunado e a sociedade, o que ressignifica o sofrimento advindo da sobrecarga e das crescentes exigências administrativas e burocráticas.

Em um contexto que não privilegia a relação de cooperação e a discussão coletiva relativa aos problemas enfrentados pelo real do trabalho, a relação com os alunos e o seu desenvolvimento oferecem sentido ao sofrimento vivenciado.

Ao serem perguntados “O seu trabalho é importante para quem?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Eu acho que o professor tem uma função social muito grande, né?*

A definição do núcleo de sentido aponta que o docente considera seu trabalho importante para todos os envolvidos, compreendendo que as suas contribuições se refletem nos planos individual, grupal e conseqüentemente, social.

O quadro 24 apresenta os temas e as verbalizações sobre a importância do trabalho docente.

Quadro 24 – Temas e verbalizações sobre a importância do trabalho docente

Temas	Verbalizações
Para a sociedade	<i>Eu acho que o professor tem uma função social muito grande, né? Eu acho que é isso. Seria indiretamente pro aluno...e indiretamente...se há formação do aluno, vai ser transferido pra sociedade (P. 4).</i> <i>Meu trabalho é importante para formação de um profissional mais capacitado para enfrentar os problemas da população (P. 9).</i>
Para os alunos	<i>Quando eu dou uma aula, os meus alunos não saem daquela aula como eles entraram, faço algumas modificações, mesmo que não sejam na turma inteira. Alguns pensamentos modificam. Algumas formas de ver o mundo se modificam (P.7).</i>
Para os pacientes	<i>Porque eu percebo assim, eu tento levar isso na formação do aluno: o respeito ao paciente, a ética, a valorização do paciente (P.2).</i>
Para mim	<i>Primeiro pra mim, né? Acho que a pessoa que mais, [risos] que eu mais agrado com meu trabalho é a mim mesma (P.2).</i>
Para os colegas	<i>Quando eu venho pra Faculdade e participo de uma reunião com os meus colegas, os meus colegas não saem da reunião da mesma forma que eles entraram. Muitas vezes a gente tem embates. Mas nesses embates, nós crescemos (P.7).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O sentido de transformação social do trabalho docente também aparece nessa questão, envolvendo os benefícios para os alunos, para os pacientes, para os colegas de trabalho e para eles mesmos. Conforme Mendes *et al.* (2006), ser professor relaciona-se ao atendimento das exigências sociais de preocupação com o crescimento dos alunos e com as suas condutas sociais e morais. Para os professores, a sua contribuição social consiste na capacidade de transmissão de conhecimento ao aluno que favoreça seu crescimento intelectual e social.

A análise do significado e da importância do trabalho para o docente revela que o fortalecimento da sua identidade está relacionado à ideia de realização da cidadania (Mendes *et al.* 2007). Entende-se que a constituição da identidade é um processo que se desenvolve no decorrer da vida do sujeito, e que não se completa, sendo constituído sempre pelo olhar do outro (LANCMAN, 2008). A vida adulta possibilita que o trabalho seja central no desenvolvimento da identidade, podendo fortalecê-la ou enfraquecê-la desde que esse espaço forneça mecanismos de reconhecimento referentes ao fazer do outro e que ela possa apropriar-se do olhar sobre o seu fazer para o seu ser. Para psicodinâmica do trabalho, a identidade é a armadura da saúde mental (MOLINIER, 2013).

O contato com os alunos, a possibilidade de testemunhar seu amadurecimento intelectual leva o professor a vivenciar um sentimento de realização. Nesta situação, inexistente a

pressão por produtividade e ela é permeada pela compensação de perceber a sua importância na vida das pessoas que estão formando para o mundo do trabalho (BORSOI, 2012).

Ao serem perguntados “O que você mais gosta no seu trabalho? O que lhe proporciona mais prazer?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Eu acho que é trabalhar com o aluno. Você vê a pessoa interessada em crescer!*

A definição do núcleo de sentido indica que a vivência com o aluno é fonte de prazer. Desenvolver as pessoas e, conseqüentemente, mudar realidades gratifica o professor, eleva a importância do seu trabalho e engrandece o sentido ao desempenho de suas atividades.

O quadro 25 apresenta os temas e algumas verbalizações acerca do que o professor mais gosta e/ou tem prazer no seu trabalho.

Quadro 25 – Temas e verbalizações sobre o prazer no trabalho docente

Temas	Verbalizações
Desenvolvimento de pessoas	<p><i>O que eu mais gosto?! ... Eu acho que é trabalhar com o aluno. Você vê a pessoa interessada em crescer. É você ter que trabalhar com os diferentes também. Com os bons todo mundo quer trabalhar. E você vê que isso dá resultado (P.5).</i></p> <p><i>Eu fico feliz quando vejo essa nova geração que ajudei a formar, eu formei gente do meu grupo já (P.1).</i></p> <p><i>Gosto de tudo. Mas o que dá prazer é o estudante sabe, o momento em que estamos juntos e conseguimos tirar a dor do paciente, para mim é um momento mágico assim, eu sou capaz de fazer, eu sou capaz de mudar aquela realidade, eu sou capaz de ensinar o aluno, aquilo para mim é uma coisa que tem um significado...(P.11).</i></p> <p><i>Eu gosto de tudo, eu sempre fico pensando, eu gosto do ensino, da pesquisa da extensão da gestão. Da gestão, nunca tinha experimentado, desde que eu comecei, mas se eu paro para pensar mesmo um lugar que eu sinto muito prazer é quando eu estou em sala de aula ...e acabei me afastando um pouco, né? (P.10).</i></p>
Aprendizagem	<p><i>Aprender! Eu sou viciado em aprender. Viciado no sentido mais amplo do vício. Eu gosto de aprender, e eu aprendo demais dando aula. Eu aprendo demais fazendo pesquisa (P.4).</i></p> <p><i>O novo! O conhecimento novo. Tudo que é novo advém do meu trabalho. É através do meu trabalho que me reciclo. ..É saber que um novo texto que eu leio, uma nova aula na qual eu vou trocar informações com os alunos, eu vou tá me modificando e coisas novas vão surgir (P.7).</i></p>
Liberdade e autonomia	<p><i>Eu me mantenho na universidade federal e é o que eu vejo que chama pra universidade federal, que, como membro da comissão de avaliação docente a gente vê todo mundo quer entrar lá e aqueles que atuam na privada dizem dessa liberdade, desse prazer (P.3).</i></p>

(continua)

Quadro 25 – Temas e verbalizações sobre o prazer no trabalho docente (continuação)

Temas	Verbalizações
Reconhecimento do aluno	<i>Mas o reconhecimento do aluno que aquilo serviu pra ele, é isso!(P.3). Tem que ter uma compensação, né. Para mim, é ver assim o olhar brilhando do estudante quando reconhece uma lesão numa boca sabe...(P. 11).</i>
Presença e Participação	<i>O que eu gosto? Boa pergunta! ... Eu acho que é estar aqui. É, acho que é mais ou menos isso! É estar aqui e poder participar, nesse sentido! (P.2).</i>
Boas amizades	<i>Tem boas amizades aqui dentro, isso me dá muito prazer (P.1).</i>
Projetos de extensão	<i>O que eu mais gosto? ... Eu gosto muito dos projetos de extensão (P.6).</i>
Casos clínicos	<i>Gosto de estar nos casos clínicos. Isso eu gosto. Acho que seria meu maior prazer. Documentar, registrar. Isso vira fruto para o alunado apresentar (P.4)</i>
Pesquisa e pós-graduação	<i>Pesquisa! E pós-graduação (P.1).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O trabalho docente é estimulado pelo desenvolvimento e pelo interesse do aluno. No exercício de ministrar aulas, construir pesquisas e projetos de extensão o docente adquire novos conhecimentos que o fazem crescer. Para Coutinho, Magro e Bude (2011), o prazer docente está relacionado à identificação com a atividade em razão da possibilidade de criação inerente ao processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o trabalho do professor aproxima-se do trabalho do artista, pois desempenha o papel de veículo de suas próprias convicções e valores, tendo na oportunidade de criação a expressão da sua luta contra a ansiedade relativa ao resultado do seu esforço (MACÊDO, 2010). O artista busca despertar o interesse de seu público, impactá-lo. Desenvolver os alunos transforma realidades e desperta novos interesses para o professor, que percebe os resultados do seu engajamento em estimular o interesse do seu público, no caso, seus alunos.

Para criar, é imprescindível que haja liberdade e autonomia, cuja presença na realização das atividades dos professores é um fator que propicia o prazer, bem como o reconhecimento do aluno e as boas relações entre os colegas. A liberdade também relaciona-se às escolhas das atividades pela afinidade do docente, tais como os projetos de extensão, os casos clínicos e a pesquisa e pós-graduação.

Segundo Mendes *et al.* (2006), o prazer do trabalho docente relaciona-se ao amadurecimento do aluno e ao seu sucesso no futuro profissional. Para Borsoi (2012), os docentes destacam o prazer na relação com os estudantes estabelecendo uma convivência com

jovens que buscam o conhecimento. Além do prazer no convívio com os alunos a natureza do trabalho docente que proporciona criatividade e autonomia é considerada fator de prazer no trabalho.

Essa categoria demonstra como as fontes de prazer são singulares e que a avaliação do docente deveria ser coerente com as predisposições individuais, de tal forma que cada docente pudesse direcionar suas atividades para aquelas que favorecem a mobilização subjetiva e o fortalecimento de sua identidade. A qualidade da sala de aula e a convivência com os alunos parece ser um denominador comum nas vivências de prazer do professor, e como tal, exigem dele investimento intelectual e tempo para planejamento das aulas para que favoreçam o sentimento do professor de que está cumprindo sua função – a formação de pessoas.

A sobrecarga em atividades administrativas desloca o foco docente das atividades mais diretas, como estudo, planejamento de suas aulas, atividades de pesquisa e extensão (RESENDE, 2005).

O ensino, a formação de profissionais para o mundo do trabalho parece ocupar um espaço cada vez menos privilegiado na avaliação do professor universitário em detrimento as atividades quantificáveis:

Do que se pode notar, no meio acadêmico, passou-se a adotar sistemas de metas similares aos dos setores da produção de bens materiais, para atender à demanda de determinados clientes, que nesse caso, são as instituições que financiam, regulam, avaliam e controlam as atividades de pesquisa e pós-graduação nas universidades – mais especificamente, instâncias como o CNPq e a Capes (BORSOI, 2012, p. 94).

A cultura da *performance* invade a academia, no caso da Faculdade de Odontologia, de forma sutil mas não menos eficaz, desestruturando as relações sociais e os laços de solidariedade. Os professores alegaram ter liberdade e autonomia para fazer tudo o que deve ser feito para ser reconhecido, mas não tem garantias que isso acontecerá. A liberdade do professor está limitada a atividades que garantam o desenvolvimento dos seus estudos e que possibilite melhorias nas suas condições de trabalho. E, apesar dessa realidade, os professores ou não a percebem como tal ou se sentem, mesmo assim, privilegiados em relação aos docentes das instituições de ensino superior privadas, os quais sofrem restrições de suas liberdades e autonomia de maneira flagrante.

Ao serem perguntados “Como sentem a liberdade e a autonomia na execução de suas tarefas?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Eu sou absolutamente livre! Eu me sinto absolutamente livre*

A definição do núcleo de sentido mostra que o docente percebe a liberdade e a autonomia no desempenho de suas atividades como uma totalidade. Este fator, apontado anteriormente como fonte de prazer, possibilita que o docente, apesar do aumento das atividades administrativas e burocráticas, possa organizar sua rotina de trabalho conforme suas necessidades. Eles disseram sentir essa liberdade como um privilégio, sobretudo quando comparada à realidade percebida nas universidades privadas, em que há aumento de controles rigorosos para o desempenho da atividade docente.

O quadro 26 apresenta os temas e as verbalizações sobre a liberdade e a autonomia dos docentes no desempenho de suas atividades laborais.

Quadro 26 – Temas e verbalizações sobre a liberdade e autonomia dos docentes

Temas	Verbalizações
Total liberdade e autonomia	<p><i>Nós somos privilegiados! A gente tem muita autonomia, muita. Cada um faz o que quer (P.2).</i></p> <p><i>Eu sou absolutamente livre. Eu me sinto absolutamente livre. Sem pressão. As vezes até faço cobrar mais de mim. Eu não me sinto mal, eu não me sinto acuado, faço da forma que quero, claro com as diretrizes da minha coordenação do curso (P.3).</i></p> <p><i>Aí eu acho que essa liberdade de trabalho que é uma coisa que compensa os dissabores da contenda (P.4).</i></p> <p><i>Ah...eu acho que é enorme. Não existe nada que obrigue os docentes a fazer diferente. As pessoas cooperam umas mais outras menos (P.11).</i></p>
Instituição pública versus privada	<p><i>Eu acho que, eu não conheço outra realidade, por exemplo, a realidade privada em que a as normas e controles são mais severas, mais rígidas (P.4).</i></p>
Liberdade e autonomia versus compromisso	<p><i>Total! é...sem dúvida (um fator de prazer)! Eu acho que ele [o trabalho] é muito bom se você faz aquilo com dedicação. E acaba sendo ruim pra quem não quer fazer (P.5).</i></p>
Liberdade na equipe da disciplina	<p><i>Agora, pra disciplinas, a gente não tem tanta autonomia não! A gente constrói em grupo, então eu não posso fazer do meu jeito(P.9).</i></p>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A liberdade e autonomia que os docentes manifestaram usufruir no desempenho do seu trabalho é um elemento que exige deles autocobrança, compromisso e responsabilidade. Eles apontaram que nem sempre isso ocorre, sendo a falta de compromisso de alguns a causa da sobrecarga de trabalho de outros. Conseqüentemente, o surgimento dos conflitos intergrupais está associado percepção de privação relativa e para o professor, aquilo que

oferece a faculdade em termos de envolvimento, cooperação e dedicação está além do que muitos colegas se dispõem a fazer (GURR, 1970).

O espaço de normas não prescritas que oportuniza a criação e a reinvenção do próprio trabalho, o espaço para gestão de si mesmo e para recriação dos usos de si no trabalho podem compensar as vivências advindas de situações adversas pelo docente (LIMA; OLIVEIRA; SILVA, 2010).

Uma análise crítica sobre a liberdade e a autonomia do docente é feita por Mancebo (2006) ao apontar que elas auxiliam a exploração do professor, pois as novas tecnologias incrementam a produtividade, levando-a para um espaço-tempo exterior à universidade e que invade a vida privada do docente. Além disso, a liberdade e a autonomia para o desenvolvimento das pesquisas diminuem à medida que a escassez de recursos próprios da faculdade aumenta. A busca por recursos que possibilitem condições de trabalho adequadas direciona o interesse do professor conforme as oportunidades dos editais de bolsa para pesquisa. A valorização da quantidade à qualidade também ameaça a liberdade e autonomia docente ao incentivar o produtivismo (MANCEBO, 2006).

Como dito anteriormente, a ausência de uma organização do trabalho que possibilite referência para a discussão coletiva dificulta a cooperação, a visibilidade do trabalho real e o conseqüente reconhecimento dos pares. A liberdade e a autonomia, neste sentido, reforçam o isolamento e a alienação, e cada professor busca, ao seu modo, atingir uma produtividade que o faça ser bem avaliado, mesmo que perceba o seu trabalho com uma qualidade inferior ao que poderia ser feito. O quantitativo sobrepõe-se à qualidade, e as angústias geradas por esse fato não encontram espaço para serem compartilhadas. O sofrimento permanece, portanto, no plano individual, atingindo a identidade do professor, tornando-o vulnerável às manipulações do sistema produtivista.

O conceito de autonomia, para Kovács (2006), em seu sentido, estrito traduz-se na liberdade no exercício das funções e na realização das tarefas. No sentido lato, a autonomia é por ele definida como:

espaço de decisão e intervenção nos processos de trabalho, abrangendo também a possibilidade de autocontrole a auto-avaliação e, ainda, a participação na organização e no funcionamento da empresa, bem como a oportunidade de influenciar as decisões sobre mudanças na organização do trabalho e nas condições de trabalho em geral (KOVÁCS, 2006, p.41-42).

Para Ollivier (2005), a autonomia relaciona-se à reflexão de pensar suas relações com os outros, com a finalidade de não submissão e de promoção dos benefícios que podem ser extraídos da autonomia. A construção da autonomia de cada sujeito está baseada na heteronomia e pressupõe um trabalho de desestruturação das representações interiorizadas pelo outro. A construção das regras de ofício realizada pelos coletivos de trabalho tem a função de proteger sua autonomia sobre a organização do trabalho. São justamente os laços de cooperação e o espaço de discussão coletivo que, ao deliberarem sobre o trabalho, reforçam a autonomia dos trabalhadores (DEJOURS, 1992). A organização de trabalho que inviabiliza a formação desses coletivos favorece a desestabilização e a alienação.

A autonomia, em seu sentido estrito, e de caráter individualista, relaciona-se à liberdade na realização das tarefas e se mostra insuficiente para que ela seja realmente vivenciada pelos trabalhadores, tornando-se mais uma propulsora da individualização, que está ancorada na ausência de um referencial comum. A autonomia autêntica “nasce nos espaços públicos, em que a palavra é franqueada e onde são gerados acordos sobre os modos coletivos de encaminhar-se em face dos desafios do trabalho” (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012, p. 850). Para Dejours (2012), a autonomia solitária pode ser utilizada pela demagogia ou pelo discurso de gestores que prometam aos trabalhadores gratificações no registro do reconhecimento.

Ao serem perguntados “O reconhecimento pelo trabalho se faz presente? Por quem?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Pois é, esse negócio de reconhecimento... Eu acho que tem o reconhecimento, mas não tem também, sabe?P.4*

A definição do núcleo de sentido indica que a maioria dos participantes apresentou dificuldade para responder a essa pergunta. Alguns paravam e ficavam pensando se esse fator estava presente em seu cotidiano. As respostas apontam o reconhecimento de que o julgamento da beleza do trabalho provém de alunos e colegas. O julgamento da utilidade de seu trabalho é informal ou documental e, de certa forma, imposto àqueles que se envolvem com projetos e publicações, de maior peso na avaliação do trabalho docente do que o desempenho em sala de aula, o qual é mais difícil de ser avaliado quantitativamente.

O quadro 27 apresenta os temas e as verbalizações referentes ao reconhecimento no trabalho.

Quadro 27 – Temas e verbalizações referentes à presença do reconhecimento no trabalho

Temas	Verbalizações
Reconhecimento provém dos alunos	<i>Pra mim, o que eu sinto melhor é o reconhecimento dos alunos. Por que eles são a nossa base de trabalho, né?(P.2).</i> <i>O reconhecimento maior eu acredito que seja esta satisfação de você estar ali com o aluno, ele gostar da aula (P.4).</i>
Reconhecimento provém dos colegas	<i>A gente tem reconhecimento dos próprios professores, né?(P.2).</i> <i>Existe a vaidade acadêmica, mas existe uma vontade que o outro cresça, contribua (P.3).</i>
Maior reconhecimento de professores da área clínica	<i>Na minha opinião, o reconhecimento vem mais fácil talvez, não sei se fácil e a palavra, acho que acontece mais com pessoas na área clínica, mais naturalmente (P.8).</i>
Reconhecimento por documentos	<i>Mas ele existe. É porque eu acho que é o seguinte: não tem como fugir disso, é documental, assim, é documentado, né? (P.1).</i>
Reconhecimento de gestores	<i>Tem esse reforço, a gestão sempre elogia, os próprios conselhos de classe, em que leva-se o elogio, passa para os professores desta forma informal, não formalizando algo, tipo prêmio geralmente não tem (P.10).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Grande parte dos docentes disse perceber que o reconhecimento provém dos discentes e dos colegas professores, mas não existe formalização a esse respeito. A documentação de participação em projetos e publicações torna automático o reconhecimento automático de todos, colegas, alunos e gestores, o que confirma a adoção do paradigma quantitativo e positivista. Alguns docentes que não atuam na área clínica ou na pesquisa alegaram sentirem-se menosprezados por alunos e colegas de trabalho.

Em um contexto competitivo, o enfrentamento das dificuldades relacionadas ao trabalho ocorre individualmente, cada docente buscando aumentar sua produtividade para sentir-se competente no desempenho de suas diversas atribuições. A liberdade e autonomia, em seu sentido estrito, relacionada à liberdade no desenvolvimento das tarefas, é percebida como fonte de prazer, mas extrapolam os limites da sua jornada de trabalho e não possibilita visibilidade do seu engajamento no trabalho (BORSOI, 2012).

A preparação de aulas, a elaboração de textos científicos e artigos, a elaboração e correção de provas ao serem realizadas em casa e nos finais de semana, causa impacto na vida pessoal do professor, ao mesmo tempo que leva o docente a ser visto como um trabalhador privilegiado, quando a realidade exige dele um desempenho controlado pelos índices

quantitativos de produtividade e direcionam suas atividades para atingi-los, seja na faculdade ou em sua casa.

Em um ambiente que incentiva o isolamento para incremento da produção, a liberdade e a autonomia encontram-se comprometidas com a produtividade e são, por si, só um engodo (MANCEBO, 2006). O reconhecimento dos pares inexistente pois não há espaços de troca sobre os fazeres docentes. A gestão não consegue promover encontros coletivos que possibilitem estas trocas e deem visibilidade aos esforços do docente para desempenhar suas funções. Ao aluno resta a possibilidade de reconhecer o engajamento do professor e, no coletivo de alunos, ressignificar o sofrimento advindo das experiências de isolamento geradas por um contexto produtivista.

A apresentação de respostas individualizadas para os problemas coletivos do trabalho amplia a competição e se mostra insuficiente na ressignificação do sofrimento vivenciado pelo professor para fazer frente ao real do trabalho. Apesar da experiência no trabalho ser individual, o seu compartilhamento, *a posteriori*, possibilita o sentido comum da experiência (DEJOURS, 2008). A mobilização e a motivação do sujeito dependem do reconhecimento do seu trabalho, o que ocorrer pelo julgamento dos outros que podem ser seus pares, sua chefia ou seus clientes, neste caso, os alunos.

Ao serem perguntados “As discussões sobre os problemas enfrentados ocorrem? Se sim, como ocorrem: formal ou informalmente, produtivamente e frequente?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Há discussão sim. Alguns são resolvidos, outros não. Os espaços, eu acho que ainda são insuficientes, são poucos. Eles são muito gerais, precisaríamos ter um pouco mais de especificidade nas discussões P.7.*

A verbalização do núcleo de sentido dessa categoria indica uma falta de especificidade sobre os espaços de discussão coletivos. Os formais são apontados como generalistas e insuficientes, e os informais surgem com o objetivo de suprir essa carência. Trata-se de situação comum a várias organizações e que pode ser agravada pela estrutura física da instituição que não oferece aos professores sala específica para se encontrarem e se integrarem. Os espaços de trabalho para os docentes são individuais, revelando uma questão cultural que dificulta trabalhar a integração e, conseqüentemente, os espaços coletivos de discussão.

O quadro 28 apresenta os temas e as verbalizações sobre o espaço de discussão coletivo no trabalho.

Quadro 28 – Temas e verbalizações sobre o espaço de discussão coletivo

Temas	Verbalizações
Espaço informal	<p><i>Tem assim, ó, tem uma coisa aqui na escola que é chamado rádio corredor, que acontece principalmente no segundo andar e que é tão comum que já ficou mesmo assim, vamos dizer, é uma cultural da escola. Então tem um lugar ali que fica uma pequena secretaria que atende algumas disciplinas e aí tem café, chazinho, algumas bolachinhas. As pessoas passam ali, tomam uma água conversam um pouquinho (P.11).</i></p> <p><i>E dentro dessas comissões, sempre tem um momentozinho ali de, mais de desabafo, às vezes, mas que mesmo assim, sai as vezes algumas decisões, alguma coisa assim: informal, mas que, às vezes um acaba auxiliando o outro (P.2).</i></p> <p><i>O fazer docente hoje não dispõe de muito espaço para interlocução pessoal, nós não temos tempo. Nós não temos, por exemplo, uma sala de professores, onde todos se reúnem, ficam, tomam um cafezinho, conversando discutindo... Esse é um espaço informal. Esses não existem na faculdade. A estrutura dela é muito fragmentada. Cada um vai para sua sala, pro seu espaço. P.7</i></p>
Espaço formal	<p><i>Bom, o espaço formal que existe é todo início de semestre e semana de planejamento pedagógico e administrativo, que é o que existe de formal, né? Mas que as pessoas que vem, a frequência ela não é 100%. Alguns momentos da semana, você consegue até assim, no máximo 70% dos professores. E algumas atividades da semana cai pra 30%, 20%. Esse grupo que sempre vem, é o mesmo grupo que assume a maioria das funções. Então esse grupo fica sobrecarregado (P.2).</i></p> <p><i>Tem um encontro na semana de planejamento pedagógico, que eu acho que na verdade ela é uma experiência que a gente pode considerar nova, mas sabe o que eu fico rindo?... é que aparece todo mundo nessa semana, até gente que nunca vem, descompromissada, aí aparece. Então sabe aquilo assim, eu penso na verdade que é mais um teatro. Aí vem professores falar de novas metodologias, metodologias de avaliação, né? E eu penso assim, isso é muito bom, mas se aquela presença fosse verdadeira. ... Fachada do momento sabe?(P.1).</i></p> <p><i>Nós temos um conselho diretor, agente não tem reuniões com um colegiado todo, tem o conselho diretor, tem o conselho de classe, tem os dois departamentos que periodicamente se reúnem, os conselhos de classe são feitos semestralmente. (P.11).</i></p>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Os momentos de discussão formais, segundo os entrevistados, ocorrem durante a semana de planejamento pedagógico no início dos semestres ou nas reuniões de colegiado, departamentos e do conselho diretor. O baixo índice de presença nas semanas de planejamento pedagógico indica a dificuldade do grupo de integrar-se e discutir questões relacionadas ao trabalho, e são sempre os mesmos participantes que envolvem-se e participam. E quando há um número maior de participantes no evento, este fato causa uma surpresa e talvez até um constrangimento no grupo, por não acreditar no envolvimento de todos os presentes. O espaço informal, denominado pelo grupo de “rádio-corredor” é percebido como cultural e contempla conversas informais sobre o trabalho e a administração da faculdade. Outro espaço informal apontado ocorre durante os encontros formais, como as

reuniões de comissões, em que os professores, dependendo do nível de confiança no grupo, abrem espaço para discutir questões relacionadas ao trabalho.

Resende (2005) questiona a autonomia e as possibilidades de promoção da atividade de reflexão crítica. Os resultados de um estudo com os docentes da UFG apontam uma ausência de espaços institucionais que promovam essa atividade, além do excesso de atribuições, a falta de tempo e a burocracia, fatores que não favorecem a reflexão.

Para que os espaços de discussão coletivos sejam instaurados, é necessário que a cooperação e a confiança estejam presentes no ambiente de trabalho. A confiança estabelece-se em situações em que haja visibilidade do fazer do outro e o reconhecimento de como esse fazer contribui para o trabalho coletivo. “A constituição de uma vida comum no trabalho é possível se houver condições para isso e, sobretudo, se as atitudes da hierarquia da empresa, no longo prazo, não forem contrárias” (SZNELWAR; UCHIDA; LANCMAN, 2011, p. 18).

Os autores apontam um contexto que desenvolve mecanismos sutis para destruir os coletivos, a solidariedade entre os sujeitos, reforçando a concorrência e o espírito competitivo, tais como ameaças veladas, demissão ou premiação, usando o medo ou a ilusão para manipular o comportamento dos trabalhadores.

Ao serem perguntados “Os trabalhadores cooperam uns com os outros no enfrentamento das dificuldades do cotidiano de trabalho?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *O que é um pouco complicado é um acúmulo de atividades em um grupo menor, um grupo pequeno, quando várias das atividades administrativas, e etc, poderiam ser melhor divididas com outros profissionais técnicos e professores dentro da faculdade.*

A definição do núcleo de sentido mostra que a cooperação é percebida como presente em alguns grupos de professores que são considerados mais envolvidos e que assumem responsabilidades também administrativas. A falta de envolvimento de alguns grupos é percebida como causa do acúmulo de atividades de um mesmo grupo.

O quadro 29 apresenta os temas e as verbalizações sobre a cooperação no trabalho.

Quadro 29 – Temas e verbalizações sobre a categoria cooperação

Temas	Verbalizações
Não há cooperação entre professores e técnicos administrativos	<i>Não tem! Entre técnicos e professores não tem. Parece que são dois grupos, convivem, mas não mesmo (P.9).</i>

(continua)

Quadro 29 – Temas e verbalizações sobre a categoria cooperação (continuação)

Temas	Verbalizações
Existe Cooperação em um mesmo grupo	<i>Sempre as mesmas pessoas que cooperam e se envolvem (P. 3).</i>
Existe cooperação nos grupos das disciplinas	<i>Na micro unidade que é a minha disciplina, eu não tenho problema. Somos cooperativos. Em algumas outras talvez você ouça do colega que há essa dificuldade. Na minha não. Dividimos o trabalho. Dividimos a tensão (P.3).</i>
Existe cooperação em subgrupos que se integram	<i>Existe, existe sim! Sim, não é a unidade como um todo, né? Mas existem os subgrupos que se integram entre si (P.4).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

De acordo com os docentes, a ausência de cooperação encontra-se na relação entre técnicos e docentes e entre professores de diferentes grupos. As disciplinas agrupam os docentes e promovem o trabalho coletivo e a cooperação. A unidade como um todo não é percebida como cooperativa mas existem subgrupos que se formam e que atuam em cooperação.

O diagnóstico organizacional realizado em 2008 na Faculdade de Odontologia identificou uma prevalência dos interesses pessoais dos servidores sobre os interesses da unidade. A escolha pela atuação na clínica beneficia o servidor técnico-administrativo pelo recebimento de um adicional de insalubridade, e o interesse volta-se para essa área ao passo que outras ficam carentes de assistência técnica. A segurança e a estabilidade no trabalho oferecem uma liberdade de horários para os servidores técnicos-administrativos que beneficia os descompromissados, e sobrecarrega os professores que se esforçam para conseguir conciliar trabalho docente e administrativo, e às vezes, operacional. Além da sobrecarga, essa situação gera conflitos e cobranças de ambas as partes, levando ao individualismo e ao sentimento de injustiça.

A falta de visibilidade dos fatores que envolvem a organização do trabalho pode ocasionar uma série de prejuízos para a saúde mental do professor (GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008). A ausência da cooperação entre docentes ancora-se no contexto produtivista que estimula o individualismo e as relações de competição, em detrimento de relações de confiança. A sobrecarga de trabalho e a falta de confiança entre os pares colaboram para a configuração de um cenário de isolamento e de desvalorização do coletivo. A constituição de espaços de discussão coletivos que poderiam promover a reflexão do docente acerca da sua relação com o trabalho, praticamente inexistem e, conseqüentemente, o

compartilhamento do uso da inteligência prática com os pares, o que implica o aumento de angústia e de sofrimento do professor, que se encontra sozinho no enfrentamento de fracassos advindos do trabalho real.

Esse contexto pode aumentar o sentimento de incompetência e de baixa autoestima do professor, contribuindo para o enfraquecimento da sua identidade. Alguns podem, ao esgotarem os recursos utilizados contra o sofrimento, até adoecer, mas outros podem utilizar estratégias de defesa que potencializem sua produtividade e sirvam de exemplo aos demais de como é possível realizar o trabalho prescrito, contribuindo para o processo de alienação dos professores. Do ponto de vista psicológico, a alienação representa a substituição da vontade do sujeito pela vontade da organização, gerando fadiga, esgotamento e desmotivação. A alienação pode ser compreendida como um habitar o corpo de outro. O trabalhador não se reconhece no seu trabalho e sua identidade não é fortalecida por ele. Se o trabalho ocupa um lugar privilegiado do drama em que se busca conjurar o conflito entre trabalho e poder, a fala dos trabalhadores pode revelar esses conflitos, ao evidenciar a engenhosidade com que cada um desenvolve seu saber-fazer no enfrentamento do real do trabalho.

Para analisar o uso da inteligência prática no trabalho, duas questões foram formuladas. Ao serem perguntados “Quais foram as soluções desenvolvidas para enfrentar as dificuldades no trabalho?” e “Existe alguma maneira, que acredita ser pessoal, de desenvolver seu trabalho, que mesmo fugindo do planejado, é o que possibilita dar conta das suas atividades?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Eu mesmo redijo ofício, aquilo que eu te falei, se a porta fecha eu vou aonde ela tá aberta e busco, né? A solução. Então eu não espero muito, vou atrás, né? P.1*

A definição do núcleo de sentido aponta que a iniciativa, a disciplina e a assunção de papéis que extrapolam a atividade docente são elementos que auxiliam o professor a desempenhar seu trabalho e a superar as dificuldades que surgem. Atividades que deveriam ser desempenhadas por técnicos sobrecarregam o docente e desviam sua atenção da sua função de ensino, pesquisa e extensão.

A escolha em apresentar essas questões em conjunto deve-se ao fato de representarem uma só categoria, que é a inteligência prática. A utilização de duas questões teve o objetivo de verificar se o docente percebe o desenvolvimento de habilidades pessoais que possibilite a realização do seu trabalho e como, de fato, ele articula soluções para tal.

O quadro 30 apresenta os temas e as verbalizações sobre o uso da inteligência prática.

Quadro 30 – Temas e verbalizações sobre o uso da inteligência prática

Temas	Verbalizações
Iniciativa	<i>Eu mesmo redijo ofício, aquilo que eu te falei ,se a porta fecha ,eu vou aonde ela tá aberta e busco, né? A solução. Então eu não espero muito, vou atrás, né? (P.1).</i> <i>Então a gente vive este desafio, correndo, buscando... (P.10).</i>
Disciplina	<i>Eu sou muito disciplinado quanto aos estudos. Cada segundo que tem, cada minuto que tem, eu leio alguma coisa ligado à minha área. Eu acho que é isso que me facilita o trabalho (P.5).</i>
Utilização de recursos próprios	<i>É tirar do próprio bolso, acho que é a única.... Mas, de uma modo geral, eu resolvo assim. Vou lá e compro (P.5).</i>
Assunção de papéis docentes	<i>Assumir a solução do que tenho que fazer e assumir papéis que não deveriam ser dos docentes. Eu acho que essas coisas que eu tô dizendo não deveriam ser desenvolvidas pelo docente. Como é que eu vou consertar o computador que estragou? Isso não cabe ao docente, ele tem que trabalhar conteúdo (P.7).</i>
Trabalho realizado em casa	<i>Eu trabalho muito em casa (P.9).</i>
Adaptação	<i>É você buscar desempenhar aquilo que é possível dentro de um contexto (P.4).</i>
Conversa/ capacidade negociação	<i>Conversa. Eu acho que é uma característica minha ter um pouco mais de habilidade pra conversar com as pessoas e tentar resolver de uma forma mais é...amigável (P.5).</i>
Capacidade tomada de decisão	<i>Então assim, é decisão. Não deixa pra depois. Eu acho, que eu não tenho preguiça. Tenho muita disposição no trabalho. Gosto do que eu faço. Sofre, sofre, sofre e gosta. Eu gosto. Sobrecarrega! Pra dar conta!(P.2).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As soluções desenvolvidas para superar as dificuldades encontradas no exercício do trabalho docente, apontadas pelos entrevistados, são diversas, exigem do professor a mobilização da inteligência desenvolvida durante os anos de experiência no magistério, mas possuem caráter individualista.

Somente uma verbalização indica a elaboração de soluções para as dificuldades do cotidiano laboral com base na deliberação coletiva: *Conversa. Eu acho que é uma característica minha ter um pouco mais de habilidade pra conversar com as pessoas e tentar resolver de uma forma mais é...amigável.P.5.*

As outras verbalizações indicam que o enfrentamento das dificuldades relacionadas ao trabalho deve ser solucionado pelo desempenho de cada um. Baseados na disciplina, na

iniciativa, na sobrecarga, na autoaceleração ou na tomada de decisão, compartilham um pensamento comum: o fator humano é o responsável pelo sucesso ou insucesso do seu trabalho. Este pensamento parte de uma concepção de homem funcional e integra o imaginário social neoliberal de que o indivíduo deve suportar as pressões no trabalho para atingir suas metas e mostrar suas competências aos demais, como modelo de trabalhador a ser seguido, despertando a inveja e, no melhor dos casos, a admiração. No entanto se trabalhar é fracassar, o enfrentamento do fracasso vem acompanhado de um sentimento de impotência, irritação, desânimo ou decepção (DEJOURS, 2008).

Como visto anteriormente, a estratégia defensiva do isolamento e a intensificação da produtividade dão suporte ao enfrentamento das dificuldades relacionadas ao ambiente de trabalho e respondem aos imperativos da competitividade. As soluções descritas pelos participantes da pesquisa derivam dessas defesas e como tais, situam-se na esfera individual, levando o trabalhador a vivenciar um sentimento de desamparo.

Em pesquisa desenvolvida por Vilela (2010), foram evidenciados os usos de estratégias de defesa individuais de compensação, racionalização e negação. As estratégias de compensação têm o objetivo de maximizar as vivências de prazer para atenuar as exigências de trabalho relacionadas à sobrecarga. A racionalização surge quando os professores buscam justificar as situações desagradáveis relacionadas ao trabalho como consequência do seu descontrole emocional e dos demais docentes. A negação do sofrimento aparece no discurso para minimizar os sintomas físicos de adoecimento.

O atual contexto de trabalho ao qual o educador é exposto constitui fator que pode contribuir para o seu adoecimento psíquico (FLEURY; MACÊDO, 2012). O mal-estar nas instituições de ensino superior relaciona-se ao mal-estar da contemporaneidade, os quais, estão ligados aos desvios da matriz identitária da sociedade atual. O tipo de adoecimento psíquico dessa época tem em comum traços de desamparo, falta de referências, e também é chamado de clínica do vazio. As principais doenças dessa época são: pânico, depressão, bulimia e anorexia; toxicomanias/adições (MACÊDO, 2010).

Durante as entrevistas individuais, houve vários relatos sobre as patologias relacionadas ao trabalho. Nos encontros coletivos os docentes, ao falarem sobre esse tema, alegaram que os sintomas não têm relação com o trabalho, como se estivessem envergonhados em falar sobre o assunto. Esta questão será discutida no eixo III que apresentará os dados sobre sofrimento, os sintomas físicos relacionados ao trabalho e a relação entre a vida pessoal e profissional.

5.2.2.1 A mobilização subjetiva e o prazer no trabalho

O significado e a importância do trabalho docente para os participantes deste estudo relaciona-se à possibilidade de transformação de si mesmo e do mundo em que vive. A mobilização das suas habilidades para conseguir executar bem tal função é suportada pela liberdade e autonomia com que desempenham suas atividades e pelo reconhecimento do alunado. Esta mobilização é dificultada pela falta de reconhecimento da utilidade do trabalho tanto social, quanto financeiro e institucional. Outro obstáculo é a ausência de um espaço de discussão coletivo que promova trocas entre os docentes e que favoreça a integração e a cooperação, que pode ocorrer entre pares (cooperação horizontal), com a hierarquia (cooperação vertical) e com clientes e beneficiados pelo trabalho (cooperação transversal). (DEJOURS; GERNET, 2012). Os resultados apontam uma insuficiência nas formas de cooperação entre os pares e a hierarquia. Já com os alunos, ela está presente nas formas de convívio e de reconhecimento do aluno pelo empenho do professor em usar sua inteligência para ministrar as aulas, apesar das dificuldades estruturais.

As vivências de prazer estão então relacionadas à convivência com o aluno, ao acompanhamento do seu desenvolvimento e ao reconhecimento do aluno da contribuição do professor para sua formação.

O aprendizado contínuo também é fonte de prazer, bem como a participação em projetos de extensão, pesquisa e pós-graduação. As dificuldades do cotidiano de trabalho contam com espaços insuficientes para serem discutidas e deliberadas a partir de um coletivo que represente o grupo como um todo integrado.

A cooperação, a inteligência prática e o reconhecimento são impedidos pelo enfraquecimento do coletivo e pela utilização da estratégia defensiva do isolamento e do produtivismo. A gestão da organização do trabalho não ocorre, e as consequências desse fato são sentidas pela dificuldade da direção da faculdade em envolver os docentes nas atividades necessárias para o funcionamento da instituição, o que gera uma distribuição desigual de atribuições, alimentando um sentimento de injustiça nos que se dedicam à instituição e nela comparecem, promovendo a apatia e a acomodação dos que não se fazem presentes.

O individualismo é reforçado pela sobrecarga, pela forma de avaliação do trabalho, que é individual, pelo relacionamento entre os pares, pela ausência de espaços de discussão coletivos que impedem a visibilidade do engajamento dos professores no enfrentamento das

dificuldades para realização do trabalho. Neste contexto, estão bloqueadas as possibilidades de reconhecimento entre os pares e de ressignificação do sofrimento.

Os conflitos interpessoais surgem nesse cenário como a ponta de iceberg de um problema maior, mais profundo e que demanda a atenção de todos os atores sociais envolvidos no contexto.

5.2.3 Eixo III – sofrimento, defesas e sintomas físicos relacionados ao trabalho

O eixo III apresenta dados sobre as vivências de sofrimento as defesas e os sintomas físicos relacionados ao trabalho, e se investigou a falta de reconhecimento, a sobrecarga, a falta de liberdade e autonomia, a relação entre vida pessoal e profissional e as defesas contra o sofrimento.

Ao serem perguntados “O reconhecimento pelo trabalho se faz presente? Por quem?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Pois é, esse negócio de reconhecimento... Eu acho que tem o reconhecimento, mas não tem também sabe?*

Será apresentado no quadro 31 os temas e as verbalizações sobre a ausência de reconhecimento no trabalho.

Quadro 31 – Temas e verbalizações sobre a ausência de reconhecimento no trabalho

Temas	Verbalizações
Reconhecimento versus vaidade e competitividade	<i>Acho que as pessoas são preocupadas com elas próprias tentam se resolver, são isoladas eu acho... Não vejo integração por exemplo, convívio, né, a questão social por exemplo, amizade, construção de amizades assim, assim eu vejo que isso é crítico. Não vejo isso acontecer facilmente, não dentro da universidade não (P.8).</i> <i>Acho! Acho! Tem! Tem! Agora, tem competitividade, mas assim, ainda é uma coisa saudável, porque a gente ta começando ainda, aqui não é uma grande instituição, aqui não é uma “USP” [Universidade de São Paulo, referência nacional], entendeu?(P.1).</i>
Falta de reconhecimento social (família e amigos)	<i>Normalmente se você for pensar no docente hoje, não sei se suas pesquisas vão trazer isso, mas que para a família, os amigos é uma profissão desvalorizada. Existe um certo preconceito contra o docente (P.10).</i>
Falta de reconhecimento financeiro	<i>E o reconhecimento externo não existe muito. A gente é formador de opinião. É formador de mão de obra pra servir à sociedade, mas não tem o reconhecimento, né? A gente é sempre ... o professor é muito bonito nas homenagens, mas há uma abordagem pejorativa no que diz respeito à remuneração, a status social, mas isso não me incomoda. Incomodar, incomoda, mas eu não faço disso um dilema. (P.3).</i>
Atuação fora área clínica	<i>Então eu acho que a gente não é bem reconhecido, eles acham que a gente é meio "E.T." [extraterrestre], né? meio fora do meio (P.6).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora

A falta de reconhecimento social, familiar e financeiro causa angústia para o docente. Um ambiente competitivo também é fator de sofrimento pois dificulta o estabelecimento de laços de amizade e incita o isolamento e a desintegração. No entanto, essa competitividade, ao não ser apontada como algo muito negativo, pode significar uma defesa contra o que faz sofrer. Os encontros coletivos podem mudar essa situação.

A desvalorização do docente frente a sociedade e a família parecem causar prejuízo à sua identidade. A falta de reconhecimento financeiro completa um quadro em que o docente se sente cobrado em seu papel social mas não usufrui do *status* que acredita deveria ser seu.

Para Lemos (2005), a profissão docente enfrenta na atualidade um momento crítico. O mestre, reconhecido por muito tempo como uma figura de alto valor para sociedade, é, nos dias atuais, hoje um profissional que almeja a valorização e o reconhecimento social.

Os estudos de Neves e Seligmann-Silva (2006) apontam que a ausência de reconhecimento social é uma das principais queixas dos docentes. Para Macêdo (2010), no Brasil culturalmente, permite-se que o professor seja ridicularizado em programas humorísticos, sinalizando como foi alterado o *status* do educador. Outro ponto abordado pela autora e que confirma a mudança de *status* é a forma como os professores são questionados por alunos, amigos e a sociedade sobre sua atuação profissional. É comum responderem a perguntas que indicam essa desvalorização: “Você não trabalha? Só dá aula?” (MACÊDO, 2010, p.3).

O reconhecimento “é tributário da obtenção de julgamentos sociais, ou seja, de acordos e de relações de força em um dado momento da sociedade. O reconhecimento é em grande parte independente do valor intrínseco da obra” (MOLINIER, 2013, p.162). A criatividade não assegura o reconhecimento, que depende do julgamento de utilidade que permite ou não a permanência dos trabalhos, a obtenção de créditos, os cargos, os quais estão relacionados à questões políticas, relações de poder e de *lobby*.

Molinier (2013) destaca que as pessoas não são iguais em relação à possibilidade de reconhecimento e que alguns obtêm mais do que realmente merecem, ao passo que a outros nenhum mérito é concedido, apesar da legitimidade de seus atos. Há ainda, para a autora, a questão das diferenças de visibilidade das atividades. O trabalho que produz objetos, que podem ser quantificáveis, tem maiores chances de ser reconhecido.

O trabalho docente, em suas atividades de ensino e em seus aspectos relacionais (professor-aluno), possui uma invisibilidade que dificulta seu reconhecimento. Os aspectos políticos e de relações de poder também envolvem o contexto das Ifes e definem, conforme

seus interesses, o que constitui objeto de reconhecimento. Os estudos recentes sobre trabalho docente nas Ifes (MANCEBO; LOPES, 2004; LOPES, 2006; BIANCHETTI E MACHADO, 2007; BORSOI, 2012, FLEURY; MACÊDO, 2013) confirmam essa dificuldade pela valorização da pesquisa e das publicações, em detrimento as outras atividades acadêmicas, pois as que são valorizadas correspondem aos objetivos de uma economia produtivista em que a quantidade se sobrepõe à qualidade.

Esse contexto, por si só, colabora para que os grupos façam uso da competição para atingir o reconhecimento, o que gera conflitos, individualismo, isolamento e sofrimento. A esperança de ser reconhecido depara-se com as limitações do sistema avaliativo e produz o sofrimento, tanto para o docente que busca se ajustar às demandas, produzindo cada vez mais, quanto para aqueles que são considerados descompromissados com as causas do grupo. E, perante o sofrimento, o sujeito desenvolve defesas que, ao alterar a percepção do que faz sofrer, pode alienar o trabalhador.

Como em um círculo vicioso, a ausência do reconhecimento pode estar ligada ao desenvolvimento de estratégias defensivas utilizadas pelos docentes para enfrentamento da defasagem entre trabalho prescrito e real, as quais não promovem a coletividade e, sim, o individualismo e o isolamento.

O real do trabalho, por sua vez, está configurado pelas condições de trabalho inadequadas, pelos conflitos interpessoais, pelo uso inadequado da liberdade e estabilidade profissional de alguns servidores (docentes e servidores técnico-administrativos) e a conseqüente sobrecarga relacionada aos demais fatores. Soma-se a isso o aumento das atividades administrativas e burocráticas para o docente que, além de ensino, pesquisa, extensão e, as vezes, gestão, deve envolver-se na análise e preenchimento de papéis para concorrer a editais, e na redação de relatórios resultantes desses processos.

Isolar-se para produzir mais e melhor passa a ser uma alternativa para alguns docentes, preocupados em responder positivamente às avaliações individuais. Focar-se nas publicações propicia o reconhecimento do seu trabalho na análise do seu currículo.

O trabalho de ensinar e relacionar-se com o alunado, que é fonte de prazer para o docente, não pode ser contabilizado em seu currículo, e como trabalho imaterial, não proporciona o devido reconhecimento. Resta à relação professor-aluno a experiência do reconhecimento pelo ensino de qualidade, pelo seu envolvimento e comprometimento com a transformação social.

O reconhecimento social e institucional está atrelado ao que é quantitativo e material contemplando análises curriculares, que se refletem na contemplação de bolsas e fomentos a pesquisas dos docentes.

O reflexo das ações de desinvestimento do ensino superior e privatização do ensino público faz-se presente, afetando a rotina do docente, os seus fazeres, limitando as possibilidades de fortalecimento de sua identidade pela dinâmica do reconhecimento no trabalho. O reconhecimento do aluno, como elogios e expressões de gratidão, pode significar uma possibilidade para o docente ressignificar seu sofrimento no exercício da profissão (OLIVEIRA, 2006). Conforme Molinier (2013), o reconhecimento pelos usuários, no caso os alunos, distingue-se do reconhecimento dos pares e está ligado à questão da gratidão.

Ao serem perguntados “Há sobrecarga no trabalho docente?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Sobrecarga! Sobrecarga que gera um sofrimento muito grande, porque gera ansiedade, desconforto, gera ter que fazer as coisas um pouco apressadas com menos profundidade do que eu gostaria P.1.*

A definição do núcleo de sentido aponta que a sobrecarga de trabalho é um elemento presente no cotidiano do professor universitário e está relacionado à dificuldade de distribuir equitativamente, entre os docentes, as atividades necessárias para o desenvolvimento da instituição. Esta dificuldade, por sua vez, relaciona-se à liberdade e à autonomia que o docente de uma instituição federal possui, a sua estabilidade no trabalho e ao modelo de gestão que tenta articular essas questões.

Aqueles que se sobrecarregam sofrem ansiedade para desenvolver tantas atividades e sofrem pela perda da qualidade do trabalho, a qual pode inscrever-se na identidade do sujeito, causando um sentimento de menos valia (quadro 32).

Quadro 32 – Temas e verbalizações sobre a sobrecarga no trabalho

Temas	Verbalizações
Existência de sobrecarga	<i>E muito! E muito! Esse é o aspecto negativo, né?! Por que isso é permitido, né? É aceito!(P.9).</i>
Distribuição dos encargos pela gestão para os mais envolvidos	<i>A gente tem que carregar o piano. O diretor, o administrador, sabe que pode contar com alguns, e ele vai à esses sempre! Se outros aceitam sem empenho, a gente acaba sendo sobrecarregado. Então há sobrecarga (P.3).</i>
Dificuldade de apoio técnico administrativo	<i>Tem, pela dificuldade de apoio técnico-administrativo, que te disse, na nossa unidade, não sei em outras, e por não envolvimento, por não distribuição de encargos (P.3).</i>
Não existência de sobrecarga	<i>Sabe que ,às vezes, eu chego à pensar nessa possibilidade. Eu não sinto cansaço (P.5).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Outro fator que favorece a sobrecarga de trabalho relaciona-se ao desempenho dos técnicos e à sua relação com os docentes. A falta de envolvimento, de preparo ou de boa vontade do técnico incide sobre o desempenho docente. O isolamento e a falta de integração entre docentes e entre técnicos e docentes complementa uma realidade caracterizada pela percepção de grupos que buscam desempenhar além de suas funções e de outros que se exime das suas responsabilidades. Essa percepção da situação alimenta os conflitos intergrupais e interpessoais, desfavorecendo iniciativas que busquem, mediante diálogo, soluções para essa questão. O isolamento e a autoaceleração parecem ser as defesas utilizadas contra o sofrimento advindo da sobrecarga de trabalho.

A sobrecarga leva ainda à questão da constante insatisfação com o trabalho docente. Diante da intensificação e da sobrecarga de atividades, os docentes trabalham em horário em que deveriam se dedicar ao lazer com a família e os amigos.

Para Borsoi (2012), o sentimento de trabalhar em excesso não está diretamente relacionado ao sentir-se produtivo, mas sim, está ligado à obrigatoriedade de realizar tarefas não produtivas, baseado na premissa de que a produção acadêmica relevante resulta de pesquisa e publicação, a qual promove *status* e recursos por meio da concorrência em editais, os quais implicam mais atividades para os docentes, desde a organização da documentação para participar da concorrência até a prestação de contas sobre os gastos das verbas para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

O fazer do trabalhador relaciona-se à sua identidade e pode fortalecê-la ou enfraquecê-la, dependendo da apropriação que ele faz de sua produção, ou seja, da percepção do outro sobre a qualidade do seu trabalho. Trata-se da importância do julgamento da beleza e da utilidade para a constituição da identidade. O olhar do outro constitui a identidade do sujeito.

Se a sobrecarga implica perda da qualidade do trabalho, este fator poderá ser gerador de angústias. O medo de não ser competente passa a ser um constrangimento para o docente (FERREIRA, 2010). Preso em uma armadilha organizacional em que o fator humano é responsabilizado pelos sucessos ou fracassos institucionais, o sujeito portador de uma identidade fragilizada torna-se vulnerável às descompensações psíquicas (DEJOURS, 2005).

A lógica gerencial-avaliativa e a intensificação da atividade docente resultam na formatação acrítica da produtividade, promovendo uma excelência docente que restringe a autonomia, a reinvenção de práticas, de relações socioprofissionais e de formação coletiva de novas realidades (LOPES, 2006).

Ao serem perguntados “Quais são as dificuldades para realização das tarefas?” do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Os técnicos administrativos. A gente tem uma meia dúzia aí que são essenciais, extremamente importantes. Mas tem uma boa parte que cumprem minimamente. P.2*

A definição do núcleo de sentido aponta que o apoio administrativo insuficiente ou não capacitado auxilia na sobrecarga de trabalho do docente dificultando a qualidade de atuação do professor. Ele se ressentido de realizar atividades simples para sua qualificação e não dedicar mais tempo à sua formação contínua. Esta situação também relaciona-se com a estabilidade profissional dos técnicos e a sua liberdade e autonomia, pois alguns, segundo os entrevistados, abusam dessa situação, faltando aos seus compromissos e não se envolvendo com o grupo que deve apoiar em suas atividades diárias, no caso, os docentes.

O quadro 33 apresenta os temas e as verbalizações sobre as dificuldades enfrentadas no seu cotidiano de trabalho.

Quadro 33 – Temas e verbalizações sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano laboral

Temas	Verbalizações
Falta de técnicos qualificados e interessados	<i>O que é mais difícil, por exemplo: nós estamos falando aqui a respeito do técnico, né, então você muitas vezes tem que digitar uma prova, imprimir uma prova, xerocar a prova, você tem que aplicar a prova. Aplicar é função do docente, mas tem muita coisa administrativa que você podia minimizar se você tivesse apoio adequado (P.4).</i>
Conflitos interpessoais	<i>O maior, talvez o foco assim que causa mais estresse, talvez seja lidar com os conflitos pessoais, talvez, do dia a dia né? (P.11).</i>
Falta de recursos financeiros	<i>Então minha dificuldade tá ligada mais no material, no financeiro (P.5).</i>
Morosidade do sistema burocrático	<i>A morosidade do sistema a burocracia, né, você quer solucionar algo e você tem que seguir todo aquele caminho burocrático que o país oferece para vc , para conseguir solucionar aquele problema, vontade você tem, às vezes, tem até o recurso, mas não consegue utilizá-lo (P.10).</i>
Falta de estrutura	<i>Esta sala por exemplo, você não vem trabalhar felizinha, que ela é toda bonitinha... então isto talvez afete diferentemente as pessoas, para mim por exemplo, eu acho ruim chegar num lugar que está todo...eu não fico bem (P.11).</i>
Falta de espaço físico	<i>Então! Falta de espaço físico. Eu gostaria muito de ter uma sala só pra mim! Eu gostaria, isso nunca vai acontecer (P.9).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Assunção e Oliveira (2009) descrevem alguns indicativos das maiores dificuldades dos docentes: a falta de apoio administrativo, a relação com os alunos, a relação com os colegas

(percebem animosidade na relação com os colegas e distribuição desigual das tarefas entre os pares) e excesso de trabalho.

O excesso de burocracia, as condições inadequadas tanto físicas quanto estruturais e financeiras configuram uma realidade que o docente enfrenta para o bom desempenho do seu trabalho.

Foi visto anteriormente que as estratégias de enfrentamento vão desde a organização de um consórcio entre os professores para reforma de uma sala, passam pela iniciativa de o professor de comprar material com recursos próprios e chegam à cobrança do uso de sua iniciativa e criatividade. Exige-se também que o professor assuma papéis que deveriam ser desempenhados por outras pessoas e que ele conviva com o desconforto gerado pela sobrecarga e a sensação de um trabalho com qualidade aquém do que poderia realizar.

As questões descritas como geradoras de sofrimento complementam a análise sobre as dificuldades vivenciadas pelos docentes para execução de suas atividades laborais.

Ao serem perguntados “Referente ao trabalho, o que gera sofrimento?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Conflitos mesmo, muitos conflitos! P.10*

A definição do núcleo de sentido indica que o desgaste advindo das situações de conflito interpessoais gera sofrimento no trabalho. Os conflitos parecem estar relacionados a uma configuração da realidade institucional em que alguns se prevalecem da sua estabilidade profissional, eximindo-se, em maior ou menor grau, do cumprimento de suas atividades. A sensação de segurança no trabalho solicita aos profissionais o senso de responsabilidade e cooperação com os colegas. A deflagração dos conflitos depende do nível de consciência de cada trabalhador envolvido nessa realidade.

O quadro 34 apresenta os temas e as verbalizações sobre o sofrimento no trabalho.

Quadro 34 – Temas e verbalizações sobre o sofrimento no trabalho

Temas	Verbalizações
Conflitos interpessoais	<i>É a inveja sabe, a pessoa que não quer ver o negócio melhor porque não foi ela que fez, essa coisa ruim que todo ser humano tem dentro dele o bicho que está aqui dentro de nós de vez em quando um deixa solto... Não é o comum não, mas tem...pessoa que quer que dê errado só porque não foi ela que criou (P.11).</i> <i>O último atrito que teve, foi o ano passado, e esse foi muito feio mesmo, porque esse eu perdi a paciência, né?(P.1).</i> <i>Acho que a questão mais difícil que me faz aqui, meu maior embatimento, é a intransigência de alguns. A questão da não participação, certo? E.. eu acho que isso é um sofrimento, é uma coisa que me faz: o egocentrismo de muitos e isso é uma coisa que faz a gente bater de frente, né? Eu acho que isso é uma dificuldade (P.4)</i>

(continua)

Quadro 34 – Temas e verbalizações sobre o sofrimento no trabalho (continuação)

Temas	Verbalizações
Sobrecarga de trabalho	<i>A sobrecarga! A sobrecarga. E não dá pra separar a vida pessoal da profissional (P.7).</i> <i>Excesso de trabalho, falta de tempo (P.7).</i>
Falta de condições adequadas	<i>Eu acho que volta aquela questão de precisar atender paciente com dor e não ter condição. Eu levo muito paciente pra outro ambiente pra eu tratar, sem ônus, sem cobrar nada (P.5).</i> <i>Eu gostaria de ter uma escola mais limpa, né? É ... Mais organizada (P.1).</i>
Falta de interesse do aluno	<i>Não tem nenhum problema no aluno perguntar dezenas de vezes. Agora o aluno que não quer aprender, faz de conta só pra agradar, esse me incomoda! (P.5).</i> <i>Mas, às vezes, incomoda a permissividade hoje. Tudo parece ser permissivo, o aluno não tem mais um compromisso, não tem um enfoque (P.3).</i>
Remuneração	<i>De tudo? Talvez a vontade de ser melhor reconhecido e que isso implique com a melhor remuneração. Pra que eu possa me dedicar exclusivamente mais (P.3).</i>
Burocracia	<i>Burocracia! Excesso de burocracia pra realizar, pra fazer, pra aprender, pra ensinar (P.4).</i>
Incapacidade em relação às questões de gestão	<i>Agora quando você se sentir incapacitado com relações a essas questões organizacionais, de gestão isso aí causa sofrimento (P.1).</i>
Desvalorização de área de ensino não clínica	<i>Então eles tem rejeição a abordagem da disciplina, o campo da disciplina, que é campo da saúde coletiva. Então eles também acham que é perda de tempo. Acham que essas disciplinas não são importantes...(P.6).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As condições inadequadas de trabalho geram sofrimento assim como a baixa remuneração, a burocracia, a falta de interesse do aluno e a impotência perante as questões administrativas. Outros docentes sentem-se discriminados por não serem da área clínica e perceberem que os alunos não valorizam sua a área de atuação.

O relacionamento interpessoal na faculdade ocorre entre pessoas que possuem afinidade, sobretudo entre docentes de disciplina comum e entre docentes e alunos. No entanto, a instituição não tem em sua estrutura organizacional, nem mesmo física, foco no desenvolvimento das relações interpessoais. Cada professor tem sua sala e não há espaço de convivência entre docentes, nem entre técnicos e docentes. Os resultados do diagnóstico organizacional elaborado em 2008 indicam a solicitação de docentes, mas em especial de técnicos para a instalação de uma área de convivência, que ainda não foi estabelecida e, pelos

resultados desta pesquisa, talvez essa ação não ocorra. A integração, ou a falta dela, é sentida pelos docentes mais novos da casa e pelos técnicos.

A estratégia defensiva do isolamento impede o foco em ações neste sentido e promove o individualismo. Se uma fonte de sofrimento reside nos conflitos de natureza dos relacionamentos interpessoais, ocorre resistência no estabelecimento de locais e situações que possibilitem a interação. O isolamento, como estratégia que favorece a produtividade, desempenha bem a sua função. A questão que rompe com a sua eficácia reside na importância do olhar do outro sobre o trabalho realizado. O grupo ressentido com a ausência de reconhecimento desenvolve estratégias para obtê-lo, mesmo que a contragosto e ao preço de situações conflitantes em que a disputa pelo poder pode resultar na sensação de ser reconhecido. Não obstante a funcionalidade desse mecanismo, para que os benefícios do reconhecimento sejam apropriados pelo sujeito é necessário dar visibilidade ao seu saber-fazer, o que só é possível com a cooperação e com um coletivo de trabalhadores que acolha essa proposta.

As avaliações individuais acirram a competição e dificultam o estabelecimento dos laços de solidariedade e da cooperação. O professor, para enfrentar o real do trabalho, pratica a omissão ou a transgressão. É omissivo se participa pouco e se volta para outras atividades profissionais não universitárias. É transgressor se usa sua engenhosidade para enfrentar a realidade em um trabalho caracterizado pela sobrecarga. De toda forma, percebe-se sozinho, lutando pela ilusão de que o fator humano é sempre responsável pelos sucessos e fracassos, e que, ao sobrecarregar-se ou omitir-se, pode, com essas ações, imunizar-se do sofrimento advindo de um trabalho que negligencia a importância dos espaços de convivência e trocas e ressalta a competição e o individualismo.

Estudo conduzido por Borsoi (2012) com 96 professores de uma universidade pública federal teve como um dos objetivos investigar os sentimentos negativos vivenciados pelos docentes em relação ao trabalho. O autor destaca dos seus resultados os conteúdos relacionados à carga de trabalho e às consequências da sobrecarga, tais como o cansaço e o esgotamento, e os aspectos sobre os quais os professores não possuem controle, por exemplo, sua remuneração financeira. A referência à natureza do próprio trabalho (ensinar, pesquisar e escrever) é positiva, mas as relações interpessoais com os colegas são percebidas como fontes de tensão e desconforto.

Freitas e Cruz (2008) realizaram um levantamento bibliográfico sobre pesquisas (artigos em periódicos especializados, dissertações e teses) que investigam a saúde do

professor no Brasil no período de 1985 a 2007. Foram encontradas setenta obras científicas, e, nos últimos anos, houve um aumento considerável desses estudos. As pesquisas identificadas partem de abordagens semelhantes, mas diferem na sua metodologia e nos instrumentos utilizados. Os enfoques recaem sobre transtornos mentais, estresse, síndrome de *burnout*, problemas vocais e transtornos osteomusculares, dentre outros.

Para Cruz (2005) as pesquisas sobre a saúde docente evidenciam uma epidemia de doenças ocupacionais. Segundo o autor, a atividade de trabalho do professor está relacionada ao processo de adoecimento, pois exige diariamente que sejam mobilizados recursos físicos e psicológicos. A carga de trabalho, presente no cotidiano laboral do professor é, muitas vezes, incompatível com as condições de trabalho que a universidade oferece para o desempenho de suas atribuições. Esta situação contribui para o sofrimento e possível adoecimento dos profissionais da categoria.

Ao serem perguntados “Você já sentiu algum sintoma de adoecimento decorrente das situações de trabalho?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *Várias vezes, várias vezes. Stress, cansaço e infecções.P.7*

A definição do núcleo de sentido mostra que os docentes percebem a relação entre alguns sintomas de adoecimento e as exigências do trabalho sobre seu corpo e se sentem mais confortáveis em listar sintomas físicos do que psicológicos.

O quadro 35 apresenta os sintomas e as verbalizações sobre os sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho.

Quadro 35 – Sintomas e verbalizações sobre os sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho

Sintomas	Verbalizações
Infecções	<i>Várias vezes. Várias vezes. Stress, cansaço, infecções (P.7).</i>
Sobrepeso/ sedentarismo	<i>Ah ,demais, né, demais assim, é .. o sedentarismo que a gente dedica aqui, ter outra funções fora (P.2).</i>
Dores na coluna	<i>Dor nas costas, como te falei, a coluna dói né? (P.8).</i>
Hipertensão	<i>A hipertensão, o diabetes, que eu te falei que fui procurar ver qual foi a causa, porque, gente! Em 2000 eu não tinha nada (P.1).</i>
Diabetes	
Labirintite	<i>Teve uma vez só que eu tive ..., mas foi um stress geral, né? Que eu tive uma tonteira tipo uma labirintite. Aí eu vinha pra uma reunião, eu sentei num sofá, aí eles acudiram logo. estava, muito estressante. Mas foi uma crise mesmo de labirintite. Eu nunca tinha tido (P.6).</i>
Artrose cervical	<i>Eu tenho artrose cervical, escoliose lombar, hérnia lombar, já tive lesão de primeiro carpo, estou com um problema no pé... Tô com uma sinovite, aqui entre esses dois dedos. Então ... hoje meu pé está inchado. Sinto dor aqui ó, entre esse dedo e o outro (P.2).</i>
Escoliose lombar	
Sinovite	

(continua)

Quadro 35 – Sintomas e verbalizações sobre os sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho (continuação)

Temas	Verbalizações
Dores nas pernas	<i>Eu tenho dores nas pernas, disseram que é porque eu fico em pé. Eu não sou um professor que fica sentado (P.3).</i>
Rouquidão	<i>E rouquidão quando eu dou aula. Então físico mesmo, a questão da voz começa a ser um problema (P.3).</i>
Problemas respiratórios	<i>Por causa do ambiente físico da faculdade eu já peguei uma infecção porque teve uma infiltração enorme nessa sala que eu trabalho aqui, eu tive problemas respiratórios, problemas de pele (P.7).</i>
Problemas de pele	
Gastrite	<i>No corpo tenho fadiga muscular, gastrite...(P.8).</i>
Fadiga muscular	
Gripe	<i>Eu adoço mesmo, fico gripada, eu passo mal, ... É acontecer uma coisa desta [falta de reconhecimento] eu adoço de verdade, sinto cansaço e adoço deste stress de relação interpessoal, Adoço mesmo. Eu adoço, isso é uma coisa que é clara para mim hoje. (P.11).</i>
Estafe - cansaço	<i>Tem dia que realmente você sai muito cansado. Você sai energia. Sai de reuniões com aquelas pessoas com todos os embatimentos que eu te falei. Você sai daqui com alguns grilos, uns sofrimentos (P.2).</i>
Insônia	<i>Eu tenho ansiedade, tenho insônia. (P.3). Insônia! É frequente. É frequente. E em épocas de stress, você tem muito projeto, muita coisa pra fazer, de manhã eu não consigo dormir, às vezes, viro uma, duas noites (P.7).</i>
Stress	<i>Teve uma vez só que eu tive ..., mas foi um stress geral, né? Que eu tive uma tonteira tipo uma labirintite (P.6).</i>
Ansiedade	<i>Eu sei que eu sou ansiosa, então eu não posso acumular muita coisa, não pode vir muita coisa em cima de mim não! Então eu tenho que ter menos atividades. Quando eu tô assim, aí chega um aluno, chega outro, e o telefone toca, eu “ahh”, eu fico doidinha! (P.9).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Ao falar sobre as patologias relacionadas ao trabalho o docente percebe as implicações que a sobrecarga, a tensão advinda dos conflitos interpessoais, a falta de condições adequadas de trabalho, dentre outros, causam no seu corpo. Ao descrever o sofrimento no trabalho, ele apresenta, um certo desconforto, mas, sobre os sintomas físicos eles o fazem com maior desenvoltura, como se lhe fosse permitida e reconhecida socialmente a dor física.

Um trabalho realizado por Wernick (2000), com docentes da Universidade Federal da Bahia, aponta que a problemática relacionada à saúde do professor era causada sobretudo

pela deficiência da estrutura física e de pessoal que gerava sobrecarga de trabalho e propiciava o adoecimento.

Silva *et al.* (2006) pesquisaram a saúde do docente na Universidade Estadual de Feira de Santana (Ufes), com base em dados de estudo quantitativo desenvolvido pelo núcleo de epidemiologia daquela instituição. Os resultados indicam aumento no adoecimento dos docentes, que, em sua maioria, envolvem: afecções na garganta, no sistema respiratório, dores físicas e sofrimento psíquico. Para os pesquisadores, essas doenças estão relacionadas a uma reunião de aspectos estruturais que vão desde a falta de ergonomia no exercício da atividade docente, à exposição ao pó de giz e a aspectos estruturais, sociais e econômicos que intensificam o sofrimento psíquico. O ritmo acelerado de trabalho resultante da sobrecarga de atividades completa a configuração do contexto de trabalho a que o docente está exposto.

O presente estudo também encontrou resultados semelhantes que se agravam pelas dificuldades de relacionamento interpessoal e dos conflitos advindos dessa situação. Ansiedade, insônia, stress, cansaço, sedentarismo, hipertensão e até diabetes foram sintomas físicos descritos pelos participantes da pesquisa como referentes ao trabalho. As infecções e outras doenças relacionam-se ao trabalho, pois o estresse gerado por ele implica diminuição da imunidade do professor e o torna vulnerável às doenças.

Da análise das patologias relacionadas ao trabalho e descritas pelos docentes participantes deste estudo, constata-se que da tensão decorrente da vida laboral e da fadiga mental e psicológica emergem doenças psicossomáticas provocadas pelo acúmulo de carga psíquica.

Para Dejours (2009), a excitação acumulada propicia a vivência da tensão. A descarga da tensão psíquica e/ou nervosa acumulada pode ocorrer pelas vias psíquica, motora e visceral. O sujeito nessa situação pode produzir atividades fantasmáticas que consomem energia pulsional, ou utilizar a via psicomotora atuando de maneira agressiva ou violenta, como na prática de atividades físicas. Entretanto, se as vias psíquica e motora estiverem bloqueadas, então a descarga pode ocorrer pela via visceral, podendo acarretar desordens das funções somáticas, ocasionando o adoecimento físico ou psíquico.

Trata-se novamente da relevância da organização do trabalho para os destinos do sofrimento no trabalho, pois ele pode oferecer flexibilidade para que o sujeito adapte seus desejos à realização de suas atividades e que elas promovam a descarga de suas tensões pela via psíquica. Quando a organização do trabalho é rígida, ela obstrui a via psíquica, limitando as ações de adaptação do real do trabalho aos anseios do sujeito. Restam as vias motora e

visceral, cuja utilização depende da flexibilidade dos mecanismos de defesa e da personalidade do sujeito (DEJOURS, 2009). Afirma o autor “O medo, a angústia o trabalho, mas também a frustração e a agressividade, podem aumentar as cargas cardiovasculares, musculares, digestivas etc.” (DEJOURS, 2009, p. 29).

A visibilidade do engajamento do ator social para suprir a defasagem entre trabalho prescrito e real constitui um determinante da ressignificação do sofrimento advindo da tensão psíquica gerada pelo real do trabalho, sendo o reconhecimento o elemento central desse processo. Neste sentido, os participantes desta pesquisa perceberam que se encontram esvaziados os espaços que oportunizariam se sentirem reconhecidos. O esforço e a mobilização de habilidades e competências para desenvolver o real do trabalho não encontra espaços coletivos que possibilitem sentirem-se reconhecidos e que assumam a potência de transformar o sofrimento em prazer.

A configuração da organização de trabalho (no caso, ressalta-se a sobrecarga), das condições de trabalho, das relações interpessoais e a mobilização subjetiva (inteligência prática, cooperação e reconhecimento) possibilitam ou não a saúde do docente, tanto física quanto mental, pois implica o fortalecimento e ou enfraquecimento da identidade do sujeito e as possibilidades de descarga psíquica. Portanto “se um trabalho permite a diminuição da descarga psíquica, ele é equilibrante. Se ele se opõe a essa diminuição ele é fatigante” (DEJOURS, 2009, p. 25).

Estudo desenvolvido por Garcia, Oliveira e Barros (2008) na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) com docentes da área da saúde evidencia, como consequência dos excessos de atividades cognitivas, os professores apresentam alterações do sono, distúrbios gastrointestinais, cardiovasculares e desordens psíquicas. Para os autores, a falta de disponibilidade para as fantasias e o lazer compromete a saúde mental dos docentes.

Ao serem perguntados “O trabalho traz implicações para sua vida social, sua convivência com amigos e familiares?”, do discurso dos participantes emergiu o núcleo de sentido: *A gente sempre leva trabalho para casa. Sempre! P.6*

A definição do núcleo de sentido aponta que o trabalho docente ultrapassa os limites do local de trabalho e influencia a vida pessoal do docente. Elaboração de provas, correção de trabalhos, leituras, pesquisa e outras atividades configuram o cotidiano docente, do qual a família e os amigos acabam participando.

O quadro 36 apresenta as repostas e as verbalizações sobre o tema.

Quadro 36 – Respostas e verbalizações sobre a relação entre vida pessoal e profissional

Respostas	Verbalizações
Pouca interferência	<i>Às vezes, você deixa, quando tá muito apertado, com um monte de coisas, você acaba deixando as coisas meio de lado, o seu lazer de lado, né? Mas a questão da família não tem muita noção dessas questões, elas cobram as questões do convívio, né. Às vezes, você não pode ir numa festa porque eu tô na comissão de vestibular. Não posso ir numa festa porque tô ajudando a coordenar o concurso. Precisava tá lá? Não! Tô lá porque eu quero. Entendeu? A universidade não me obriga a isso (P.4).</i>
Interferência	<i>Eu acho que estremece um pouquinho as relações de amizade, com certeza porque você , muitas vezes eu paro e penso, gosto tanto daquela pessoa mas não vejo mais esta pessoa, você não tem tempo mais, o tempo que você tem você quer voltar para sua família, pro seus filhos , você fala não hoje cheguei cansado vou sair , vou deixar os meninos com minha mãe, não não vou , vou ficar com meus filhos então, com minha esposa, desta forma estremece as relações , você acaba ficando voltado para sua família por causa do tempo (P.10)</i>
Sem interferência	<i>Na verdade acaba que os amigos que a gente tem, são daqui também, então assim, a gente sai com o pessoal daqui, né, com os alunos que tem uns que são meus amigos, e a gente encontra (P.6)</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

As atividades do exercício da docência extrapolam o espaço do trabalho e invadem a vida pessoal e familiar. O docente leva para casa, além da correção de provas e demais atividades profissionais, preocupações e defesas estruturadas para manter ativas as condições que suporte o real do trabalho.

A interferência do trabalho na vida pessoal e no lazer dos docentes pode desencadear dilemas pessoais e angústias ao fazerem-no sentir que sempre está em desacordo com algum campo de sua vida. A necessidade de escolher entre trabalho, família e amigos, mesmo em momentos que seriam de lazer, dificultam ainda mais a descarga da tensão psíquica gerada pelo trabalho. O impedimento de vivenciar o prazer com amigos e família implica a redução das opções para construção e fortalecimento de identidade também a partir de outros campos sociais.

Além dos fatores descritos, deve-se refletir como o impedimento na constituição de vínculos propicia o mal-estar no sujeito, porque o vínculo auxilia o enfrentamento das adversidades e o suporte para as angústias, o medo e a falta de sentido (MACÊDO, 2010).

As exigências do trabalho podem modificar as relações familiares e deixar o professor mais vulnerável. A percepção do sujeito de que o sucesso depende exclusivamente do seu esforço pode exigir que ele opte por se dedicar ao desempenho profissional, em detrimento de sua vida pessoal, compartilhando com a família e os amigos a sua angústia.

Alguns estudos sobre trabalho docente do ensino superior (MANCEBO; LOPES, 2006; BIANCHETTI; MACHADO, 2007; BORSOI, 2012; FLEURY; MACÊDO, 2013), apontam que, diante da intensificação da sobrecarga de atividades, os professores não conseguem estabelecer limites de horário, permitindo que a vida profissional invada a sua vida privada, interferindo no tempo que deveria ser dedicado às necessidades particulares. Essa invasão exige uso de recursos próprios do professor para o desenvolvimento das atividades, os quais são incluídos em seu orçamento doméstico, desonerando a instituição. No entanto, para os docentes,

o fato de fazer de suas residências uma espécie de extensão da universidade não é visto como problemático. Ao contrário, isso faz com que expressões como flexibilidade e autonomia na organização do próprio tempo sejam frequentes no discurso dos docentes, quando solicitados a caracterizarem os aspectos de que mais gostam ou que consideram mais positivos no trabalho propriamente dito ou na universidade (BORSOI, 2012, p. 88).

O núcleo de sentido desse tema revela que essa prática é constante entre os professores: “A gente sempre leva trabalho para casa. Sempre!”. O paradoxo revelado na análise do tema, ao ser relacionado à questão da liberdade e autonomia centra-se na negação de uma realidade que altera o significado da liberdade e da autonomia. A intensificação e a sobrecarga apropriaram daquilo que é inerente às atividades intelectuais dos docentes e invertem o sentido de seu uso, colocando-as à mercê do produtivismo, prejudicando a saúde do professor.

5.2.3.1 Sofrimento, defesas e patologias

O trabalho implica vivências de sofrimento em razão de uma série de constrangimentos deletérios, tais como os relacionados às cadências ou à qualidade, os constrangimentos sociais de dominação, injustiça, humilhação, etc. Os constrangimentos referem-se aos relacionamentos socioprofissionais e traduzem a afirmação de que trabalhar é conviver e, também, suportar o sofrimento (DEJOURS, 2008). Para enfrentar o sofrimento, os trabalhadores constroem estratégias defensivas coletivas e individuais, como uma tentativa de negar ou distorcer a percepção daquilo que faz sofrer.

O sofrimento no trabalho está relacionado aos conflitos entre o desejo do trabalhador e sua realidade de trabalho. Portanto, não constitui ponto de chegada, mas de partida de um processo que busca proteger subjetivamente o sujeito no seu caminho de encontrar formas de

agir sobre o mundo e transformar o sofrimento, superando os desafios da realidade (DEJOURS, 2012).

Da experiência do sofrimento emerge a elaboração de uma inteligência que objetiva transformar-se a si mesma e a realidade. Este movimento amplia a percepção de si próprio e favorece que a vivência seja apropriada à sua constituição subjetiva, fortalecendo o sujeito para outras situações de confronto entre o seu desejo e a realidade.

Da organização de trabalho depende os destinos desse sofrimento. A flexibilidade necessária para os ajustes realizados pelo sujeito nesse enfrentamento possibilita a sua descarga psíquica e, talvez, com a sublimação, a ressignificação da vivência de sofrimento em prazer, ligando-a à liberdade, à autonomia e ao reconhecimento.

No encontro com o real do trabalho, o sujeito depara-se com o fracasso que marca afetivamente a sua vivência profissional. Essa marca pode manter-se para o indivíduo como um empecilho ao seu engajamento para busca de soluções para a realidade que o desafia. A falta de confiança e de cooperação do coletivo de trabalho contribui para a vivência isolada, solitária.

As ideologias defensivas, mais que as estratégias de enfrentamento dos trabalhadores, podem contribuir para esse isolamento. A distorção comunicacional e a mentira instituída na organização pelos seus gestores pode promover um conjunto de explicações “lógicas” que atribuam ao fator humano, e somente a ele, a experiência do fracasso. A ideologia, neste sentido, colabora para que a angústia e o medo predominem nas relações de trabalho, impedindo ações coletivas e solidárias que possam traduzir para os trabalhadores o real do trabalho. Como instaurar a cooperação em um ambiente marcado pela competição, pelo medo e pela angústia?

Impedidos de discutirem e deliberarem acerca das questões relativas ao trabalho, os trabalhadores buscam, com suas defesas, muitas vezes individuais, manterem-se ativos, resistindo ao máximo aos constrangimentos advindos do trabalho. O isolamento, o individualismo e a autoaceleração assumem o lugar que a cooperação e a deliberação coletiva poderiam ocupar.

O adoecimento está relacionado a esse emaranhado de falsas explicações para a realidade organizacional. A ideologia defensiva do realismo econômico, com sua lógica de mercado, naturaliza relações de competição e isolamento e impede a formação dos laços de solidariedade. Para Dejours (2008), as patologias da solidão resultam dessa ideologia e de

toda estrutura que a sustenta. A definição do sofrimento como ponto de partida ou de chegada depende da organização do trabalho e das ideologias que embasam a cultura da organização.

Para os docentes da Faculdade de Odontologia da UFG, o sofrimento relaciona-se às dificuldades de relacionamento interpessoal, à sobrecarga de trabalho e às condições inadequadas de trabalho. E como reagem a esse sofrimento? Como um ponto de chegada ou de partida?

Sem contar com estrutura que favoreça o contato e a integração, os docentes, cada um em sua sala, desenvolvem seus trabalhos, transgredindo o que é necessário para dar conta do real e vivendo a sua angústia de modo individual. As perdas pela falta de cooperação, de visibilidade e de reconhecimento do trabalho docente são minimizadas pelo discurso e pela vivência de um relacionamento interpessoal desgastante, mas que apontam uma alienação compartilhada.

Para Dejours *et al.* (1994), as estratégias defensivas coletivas constituem os mecanismos pelos quais o trabalhador objetiva modificar, transformar ou minimizar sua percepção da realidade que o faz sofrer. Percebe-se então que os docentes utilizam o isolamento e o individualismo como estratégias defensivas.

A tese do individualismo é apresentada e discutida por Dejours (2009) e considerada uma formação que pertence ao imaginário social, contribuindo para sua formação na atualidade. O individualismo apresenta função alienante e de ocultação das relações sociais. O autor questiona as consequências dessa tese sobre o comportamento dos sujeitos em face do sofrimento, e alega que, do fracasso dos procedimentos coletivos de defesa, emerge um indivíduo encarregado de enfrentar sozinho a sua dor. As ideologias defensivas da profissão contribuem para o encrudescimento das relações sociais de trabalho e para a promoção do individualismo.

A análise dos resultados do estudo II pode contribuir para a resposta a essa questão, sobretudo por ter sido desenvolvido de forma coletiva e apresentando discussões que podem colocar em debate as estratégias de defesa coletivas e as ideologias defensivas utilizadas pelo grupo.

5.3 ESTUDO II - ENCONTROS COLETIVOS E VALIDAÇÃO DOS DADOS DO ESTUDO I

O estudo II foi constituído por dois encontros coletivos com o objetivo de apresentação e validação dos dados coletados e analisados em entrevistas individuais

realizadas no estudo I. Outro objetivo desse estudo foi analisar a possibilidade de instauração de um espaço de discussão coletivo na faculdade, com o intuito de oportunizar um aprofundamento da pesquisa em clínica psicodinâmica do trabalho e de construir um espaço para reflexão que pudesse promover a emancipação dos participantes na relação subjetiva com o trabalho, tornando-os protagonistas desta relação.

Como descrito anteriormente o desenvolvimento da clínica do trabalho requer alguns dispositivos imprescindíveis para sua realização. Mendes e Araújo (2011) descrevem quatro desses dispositivos: a demanda, a elaboração e a perlaboração, a cooperação e a interpretação e a formação clínica.

Para Heloani e Lancman (2004), existem dois pressupostos essenciais para a prática da clínica psicodinâmica do trabalho: a participação voluntária e a concordância da instituição para a realização da pesquisa. Além disso, a fase de pré-pesquisa caracteriza-se pela disseminação dos conhecimentos e princípios em psicodinâmica e clínica do trabalho que podem dar suporte ao processo de elaboração e perlaboração da pesquisa clínica.

O presente estudo teve seu primeiro contato com o campo pesquisado em outubro de 2011. Após esclarecimentos dos objetivos da pesquisa para a diretoria e a coordenação, buscou-se, por meio de contato com um grupo de professores, a formação de um coletivo que participasse da pesquisa, a qual teria o objetivo de verificar se havia uma demanda implícita que justificasse a pesquisa em clínica do trabalho, consciente de que ainda estava sendo realizada uma análise da demanda.

As tentativas de reuniões em grupo foram frustradas em diversos momentos. Primeiramente, a tentativa de reunir um grupo menor foi impossibilitada pela incompatibilidade de horários dos docentes. A dificuldade de conciliar horários disponíveis para o encontro em grupo já era um dado de como operava aquele grupo de professores.

Este fato levou a pesquisadora a repensar suas possibilidades de pesquisa. Voltando-se para a leitura do método em psicodinâmica do trabalho e de como devem-se buscar alternativas possíveis de aplicá-lo, optou-se pelo desenvolvimento de um roteiro de entrevista semiestruturado com questões que abrangessem a organização do trabalho, as vivências de prazer e sofrimento no trabalho, as defesas e os sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho.

O caminho de acesso às vivências dos docentes pela entrevista individual iniciou um processo metodológico que requeria a reflexão sobre sua relação e pertinência com a clínica do trabalho. Como as entrevistas foram elaboradas para o aprofundamento sobre as categorias de análise da psicodinâmica do trabalho, havia a escuta qualificada e clínica para o participante, o que por si só não caracteriza o estudo como uma pesquisa em clínica do trabalho. Da análise dos dados das entrevistas individuais, emergiram questões relacionadas à

utilização de estratégias defensivas coletivas e de ideologias defensivas que extrapolam a análise individual.

A oportunidade de desenvolver um estudo com a devolução dos dados para o coletivo pesquisado significaria uma aproximação do método clínico e, mais que isso, a possibilidade de mobilização coletiva para instauração do espaço público de discussão.

Neste sentido, este trabalho buscou formas de investigar o trabalho docente em uma Ifes, com base na psicodinâmica e clínica do trabalho, contornando os empecilhos de um trabalho real que implica, para o pesquisador, lidar com suas angústias e frustrações no tocante às oposições entre seu desejo e a realidade do seu trabalho.

O resultado desse esforço será visto nas próximas páginas, com a exposição de um material elaborado por um grupo de participantes e pesquisadores comprometidos com o aprofundamento das questões relacionadas às vivências de prazer e sofrimento no trabalho e de que modo elas são conjugadas com a organização de trabalho e a cultura daquela instituição pública federal.

Ao final da leitura deste estudo, o leitor, familiarizado com o método em psicodinâmica e clínica do trabalho pode avaliar se este estudo aproximou-se do método preconizado por Christophe Dejours(1992) e como a discussão sobre o método pode auxiliar o pesquisador a penetrar em diferentes campos profissionais, buscando alternativas que preservem o rigor teórico e flexibilizem a prática da disciplina, ao menos no desenvolvimento de estudos *strictu senso*.

A apresentação dos dados do segundo estudo será feita conforme os encontros realizados e a ordem de devolutiva dos dados no primeiro encontro tratou-se da organização do trabalho – conteúdo das tarefas, condições de trabalho, relações socioprofissionais, normas e controles, comunicação e gestão; e no segundo encontro da inteligência prática, vivências de prazer e sofrimento, liberdade e autonomia, reconhecimento, cooperação, espaço de discussão coletivo, sofrimento, defesas e sintomas físicos relacionados ao trabalho.

Participaram dos encontros seis professores, e somente um deles não havia participado da entrevista individual. Em cada encontro, houve a presença de quatro professores, e dois deles participaram das duas reuniões coletivas.

Por tratar-se de estudo que teve o objetivo de validar os dados coletados nas entrevistas individuais realizadas o estudo I, os dados serão apresentados comparando o núcleo de sentido das entrevistas individuais e coletivas possibilitando a análise do conteúdo manifesto e latente.

5.3.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro ocorreu no período da manhã do dia 4 de dezembro de 2012 na sala de reunião da diretoria da Faculdade de Odontologia. Após o agradecimento pela participação do grupo e dos esclarecimentos sobre o objetivo da devolutiva e da discussão em grupo sobre os dados, procedeu-se à leitura dos núcleos de sentido de algumas verbalizações referentes às análises das entrevistas individuais.

A sequência dos temas foi a mesma apresentada nas entrevistas individuais. A categoria “organização do trabalho” iniciou a apresentação dos dados. O quadro 38 apresenta os núcleos de sentido referentes aos dois estudos para introdução da análise e discussão dos dados.

Quadro 37 – Apresentação comparativa dos núcleos de sentido sobre a organização de trabalho

	Categoria/ Tema	Núcleo de sentido – entrevistas individuais	Núcleo de sentido – reuniões em grupo
Eixo 1 - organização do trabalho	Conteúdo das tarefas	<i>A minha rotina? Bom ela é bem diversificada... (P.1).</i>	<i>A universidade existe para ensino, pesquisa e extensão mas nunca nos disseram que nós também teríamos essa carga administrativa. E ela tem se intensificado, porque são poucos os que se predispõe pra ajudar nessa área (P.1).</i>
	Condições de trabalho	<i>Se eu te disser que é suficiente, eu vou tá dizendo o seguinte: a gente se adapta (P.5)</i>	<i>A gente não tem uma sala adequada pra você se sentir à vontade, e trabalhar com prazer, muitos não tem, a gente sempre divide espaço com quem tem esses espaços, e equipamentos também, a gente tá sempre comprando, né... a cadeira nossa foi comprada pelos professores, a mesa é da faculdade, o armário embutido..., a gente tenta fazer pra ter melhores condições (P.1).</i>
	Relações socioprofissionais	<i>Ah! Eu acredito que sejam semelhantes a maioria dos locais de trabalho, né? São formados grupos e esses grupos entram, eventualmente em atrito, como muitas vezes não, né?(P.8).</i>	<i>Eu queira saber onde é que está esse povo que não tem nenhum problema, que acha que tá tudo muito bem, e decidem com os colegas sem conflito! (P.2).</i>
	Normas e controles	<i>Você é muito livre na universidade. São livres, os professores se sentem livres. Essa liberdade é extremamente positiva e ao mesmo tempo arriscada porque pode não haver envolvimento do colega (P.3).</i>	<i>E ser uma liberdade assim: para produzir, para criar, para trabalhar. Não é uma irresponsabilidade! (P.1).</i>
	Gestão	<i>É uma gestão... eu não chamaria de democrática, porque eu acho que democracia demanda instrumentos de representação, não é uma democracia representativa (P.7).</i>	<i>Agora, você só pode cobrar aquilo sobre o que se deve. E aqui você vai ver se vai pedir a colaboração de uma forma mais efetiva ou se você vai cobrar sobre o que você não se sustenta... e isso corre o risco de uma ruptura... corre o risco de falir com a iniciativa que é louvável (P.1).</i>
	Comunicação	<i>Quanto ao processo de comunicação: Nem um pouco. É uma das, é um dos pontos, talvez o ponto mais falho da faculdade (P.7).</i>	<i>Nós temos dificuldade no acesso a informação, e quando ela chega nós temos descaso por essa informação também. Então o docente tanto não lê, quanto não chega a informação (P.2).</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

A diversidade das atividades referentes à rotina de trabalho docente foi indicada pelo grupo como a realidade do seu cotidiano laboral. O núcleo de sentido obtido na reunião em grupo intensificou, em seu relato, a angústia causada por esta situação.

A verbalização do participante P.1 na reunião coletiva apontou essa percepção, e já despertou a verbalização que sugeriu uma construção defensiva: a racionalização. Aproveitando a defesa que emergiu no grupo, outro participante P.2 designou o enfrentamento da situação como forma de aprendizagem e obteve a concordância de outro professor P.3, o que pode ser observado na transcrição dos trechos:

Então com a gente assim, na minha perspectiva, eu vejo que pra mim fazer extensão, fazer pesquisa e docência é tranquilo! Mas realmente essa parte administrativa ela se torna uma carga, às vezes.. porque a gente não tem... não tem como a gente se furtar a ela, porque nem todos os professores realmente se dedicam a faculdade, e acabam ficando por aqueles que ficam mais no âmbito do trabalho, né! Então acaba saindo pra gente alguma atividade administrativa. Mas eu acho que é considerado aprendizagem também. Isso, né... a gente, com o tempo a gente vai adquirindo as habilidades P.4.

Experiência que a gente tinha falado de ensino, pesquisa e extensão, tem gestão como a gente tem lido por esses dias na área de educação e na fala sobre didática... Que se a gente parar pra pensar nós estamos professores, nós não somos professores. Nós não temos a formação de professor, e nós estamos aqui. Então assim nesse sentido aqui nós também não estamos preparados para ser professores (P.3) faz sinal positivo com a cabeça concordando com a fala do P.2) Então, nós temos que transpassar por essas diferentes áreas, pela pesquisa pelo ensino, sem ter uma ... igual uma gestar sem ter nenhum preparo para gestão é... então realmente isso nós temos que fazer aprendendo como fazer. Concordo que isso sobrecarrega, e quem sabe isso piore o sofrimento, que sabe que uma quantidade maior que as vezes a gente acaba fazendo ... que é essa sobrecarga. Por ter que passar por todos esses setores aqui, estar dentro da gestão ela é importante, né... assim como tem docentes aqui que acham que não é importante, que acha que o mais importante é estar elencado na pesquisa, ligado a uma pós-graduação, que não alberga a todos dessa casa, que tem uma visão destemida e distorcida do caso no meu ponto de vista P.2.

Essa racionalização defendeu o docente de uma realidade de trabalho ligada à forma como a avaliação da universidade prevê avaliação de atividades em ensino, pesquisa, extensão e também gestão. No entanto, apesar da racionalização sobre a assunção de papéis na gestão, a sobrecarga advinda da realidade de trabalho causava sofrimento e não encontrava vias de ressignificação, visto que o coletivo se encontra enfraquecido e as oportunidades de dar visibilidade ao engajamento do docente para executar o real do trabalho estão cada vez menos presentes.

Outro ponto importante no sofrimento resultante do desempenho de atividades administrativas e da sobrecarga de trabalho foi a percepção de que a sobrecarga se relaciona à negligência de alguns docentes em relação aos seus compromissos de trabalho.

Essa percepção causava um sentimento de injustiça intergruppal com a comparação entre o que um grupo oferecia à faculdade em termos de dedicação, comprometimento e realizações e o que recebia em comparação a outro que oferece menos e obtém os mesmos ganhos. Este sentimento alimentava o conflito entre grupos e poderia ocasionar a violência coletiva, o que pode resultar na manifestação do assédio moral.

Ainda no diálogo sobre a rotina de trabalho surgiu a questão da competição entre professores que investem em pesquisa e professores que atuam em áreas administrativas da faculdade. A fala apareceu na comparação do enfrentamento de alguns docentes com questões ligadas à gestão aos professores que tinham como objetivo a pesquisa:

assim como tem docentes aqui que acham que não é importante, que acha que o mais importante é estar elencado na pesquisa, ligado a uma pós graduação, que não alberga a todos dessa casa, que tem uma visão destemida e distorcida do caso no meu ponto de vista P.2.

Um participante do grupo retomou o valor da gestão, como se fosse importante suspender o que fora dito por P.2 sobre a rivalidade e a competição entre os grupos. Esse participante ressaltou o prazer contido no exercício do poder e focou a questão de outro ponto de vista.

E aí eu vejo a questão da administração, como uma questão de poder, né?! Pode ser... e o poder também é muito importante, é auto reconhecimento também que as vezes não tá ali também, né?! O poder de tá participando do conselho diretor, por exemplo, né, tendo decisões de acordo com as áreas....P.3.

A participante salientou a questão do poder das informações e de tomada de decisões em relação ao grupo dos docentes como fator de retribuição simbólica pelo trabalho realizado, mesmo que a sobrecarga se faça presente.

Outro ponto abordado mencionou a invisibilidade do trabalho administrativo, em comparação com a perspectiva de visibilidade e reconhecimento docente resultante das publicações de suas pesquisas. Em outras palavras, o trabalho administrativo desgasta ao enfrentar um comando que chega a ser subserviente, ao mesmo tempo que a sobrecarga ocasionada pelas atividades de gestão nem sempre tem a mesma visibilidade que outras atividades ligadas a universidade:

Mas eu vejo o seguinte: a área administrativa é rejeitada porque ela não te dá possibilidade de visibilidade, eu vejo dessa forma. A parte administrativa ela é muito rejeitada, porque não é só uma questão de prazer. ...relatos, um monte de coisas assim que faz parte da área administrativa que não dá visibilidade, que não dá aquele produto final da oferta. Uma carga horária que nós obrigatoriamente temos que ter, uma área que a gente satisfaz naquele momento P.2.

Ressalte-se ainda a sobrecarga somada às condições inadequadas de trabalho, atuando como fator dificultador para a qualidade do desempenho das atividades do professor. A comparação dos núcleos de sentido das entrevistas individuais e das reuniões coletivas sobre as condições de trabalho apresentaram semelhanças. A verbalização indicou a elaboração de estratégias de enfrentamento no tocante a essas adversidades e foi apoiada por todos no grupo como a solução para as deficiências de material e equipamento, as quais se relacionam à realização de consórcios entre professores para aquisição de material e equipamento ou obtenção de recursos por meio dos fomentos as pesquisas.

Pesquisa realizada por Lima e Lima-Filho (2009) com 189 docentes da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) teve o objetivo de verificar as relações entre o processo de trabalho docente, as condições sob a qual ele se desenvolve e a existência de adoecimento físico e mental dos docentes. Os resultados apontam satisfação com as salas de aula e insatisfação com os equipamentos que viabilizam o trabalho do professor. Segundo os participantes da pesquisa, tem sido prática comum na UFMS a aquisição de materiais, tais como computador, multimídia, mesa, cadeira, estante, papel, e outros, por meio de recursos de projetos financiados.

Aqueles professores que realizam projetos de pesquisa com financiamento obterão mais condições de aquisição de equipamento e mobiliário para seu departamento. Conseqüentemente, a aquisição de material e equipamento condiciona-se, sobretudo, ao financiamento de pesquisas e cursos pagos. Os departamentos em que o mercado possui maior interesse no desenvolvimento de pesquisas disporão de melhores condições físicas e materiais para o desenvolvimento de seu trabalho.

A privatização dos meios de produção do trabalho decente leva-os a desenvolverem suas próprias condições de trabalho, combinando competição, empreendedorismo, e voluntarismo (BOSI, 2007). Neste cenário, “o professor aproxima-se do proletário. Alienado do produto do seu trabalho, passa a vender a força de trabalho, produzindo "em série", em intermináveis jornadas de esforço” (LIMA; LIMA-FILHO, 2009, p. 69).

A universidade transforma o professor em um corretor financeiro que deve, além de participar de editais para concorrer aos recursos, assumir o trabalho administrativo gerado por esse objetivo e não diminuir sua produção, visto que se trata de um requisito para que seu projeto de pesquisa seja contemplado com bolsas.

A respeito dessa questão, um participante disse recear que as cobranças pela utilização dos recursos e a responsabilidade do docente sobrecarreguem ainda mais com a exigência da prestação de contas e o preenchimento de papéis exigidos pela burocracia:

Com os recursos tidos e escassos, ela prioriza e pede o nosso apoio e atuação nos sentido de buscar os aí vem as cobranças, os recursos que vem da faculdade. A cobrança vem com facilidade e os recursos vêm com dificuldade A cobrança no sentido de fechar o seu projeto, você recebe verbas e tem que prestar contas do uso dessas verbas, então seria essa disciplina, esse rigor da cobrança pra você fechar o projeto e não ficar ali em aberto.P.1

O problema agrava-se quando se trata da dificuldade de suporte técnico para o desenvolvimento das atribuições do docente, como assinalou um professor:

Eu acho assim: pro docente fazer gestão ele precisaria estar melhor assessorado. Então, não é pejorativo, mas um técnico administrativo que nós temos, eu estou dizendo que é a realidade da faculdade de odontologia, que talvez não seja em outras áreas, né? Falta um suporte técnico administrativo para que o corpo docente na gestão desenvolva esse papel de forma satisfatória. Que é aí de onde vem a sensação de frustração, a dificuldade, incompetência...P.1

A insuficiência de apoio técnico administrativo aumenta a sobrecarga dos docentes fazendo que eles desenvolvam trabalhos nos fins de semana ou nos momentos de interrupção do ano letivo. Nessas ocasiões, preparam projetos, preenchem formulários, fazem relatórios de pesquisa, atualizam suas leituras, dentre outras atividades (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

Essa questão envolve, além da falta de comprometimento e qualificação dos técnicos administrativos, a gestão e seus limites em relação a cobrança com os servidores que esbarra na sua estabilidade profissional. Um docente declarou:

Eu acho reclamar administrativamente é exaustivo, nós não estamos na iniciativa privada pra ter um poder de mando, a gente na gestão tem que pedir, solicitar ou mandar algo, aí você esbarra em outro servidor, numa outra categoria, que ele não te serve exclusivamente ou não te atende, né, que é um [servidor]técnico-administrativo. Então conduzir isso de uma forma respeitosa, responsável, é difícil. P.1

O diagnóstico organizacional realizado em 2008 na Faculdade de Odontologia identificou uma prevalência dos interesses pessoais dos servidores sobre os interesses da faculdade. A escolha pela atuação na clínica beneficiava o servidor técnico-administrativo pelo recebimento de um adicional de insalubridade e o interesse voltava-se para essa área ao passo que outras ficavam carentes de assistência técnica.

A segurança e a estabilidade no trabalho oferecem uma liberdade de horários aos servidores técnico-administrativos que, se mal utilizada, sobrecarrega os professores que se esforçam para conseguir conciliar trabalho docente e administrativo e, às vezes, o operacional. Além da sobrecarga essa situação gera conflitos e cobranças de ambas as partes, levando ao individualismo e ao sentimento de privação relativa entre os grupos (GURR, 1970). A falta de comprometimento de alguns técnicos com o trabalho promove conflitos interpessoais e atuam como fonte de desgaste e desprazer no trabalho.

A sobrecarga de trabalho envolve o atendimento ao tripé do processo avaliativo da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e também à gestão. Este fato exige o comprometimento de todos na distribuição das atividades necessárias para o funcionamento adequado da universidade, mas alguns eximem-se do desempenho dos seus papéis, contribuindo para o sofrimento dos que se envolvem e ampliando o ressentimento entre docentes e entre técnicos e docentes. Esta situação favorece a deflagração de conflitos, minimizando as possibilidades de convívio no trabalho. Segundo um docente, a gestão que assumiu a direção da faculdade em 2012, busca retomar o comando e encontra resistências frente a uma cultura que é de acomodação:

Olha até, eu estou falando muito, mas é o seguinte, por exemplo: essa nova gestão que entrou agora, eu acho que essa nova gestão ela está tentando modificar exatamente algumas coisas que não estão funcionando dentro da faculdade. Inclusive o aspecto assim de pessoas que deixam de fazer o trabalho, ou de que não querem vir em outro horário, né?! Então tá tentando resolver esses aspectos. E acaba que é muito desgastante pra essa gestão. Porque os melindres são enormes. Eu vejo a “radio corredor”, né, os “tititi”, as coisas que tão acontecendo...e é talvez...P.4.

Outro participante (P.1) mobilizou-se com a fala da colega e mostrou indignação com a cultura da acomodação:

O que deve ser feito! Se não foi feito antes tem que ser feito agora! Que é: adequação de horário, adequação de funcionamento da casa, é fazer o que deve ser feito. E isso vai esbarrar em mim, no servidor, em qualquer um. Nós vamos ter que assumir. E não é pedir muito, é pedir o mínimo! É você

pedir o mínimo ao servidor, ou ao professor, é tirá-lo da zona de conforto!
Pedir o mínimo!!! P.1

O participante 1 já exerceu atividades na coordenação e apresentou uma carga emocional em sua fala relacionada à sua vivência na gestão. Acerca do envolvimento dos servidores, esse participante tentou explicar as causas do engajamento na profissão docente com base na saliência da pertença grupal que ser docente produz na identidade de cada um:

Todos esses professores são os que amam a profissão, sem dúvida nenhuma, mas que, as vezes, não tem ela como único... única... ocupação. Talvez seria isso! Alguns de nós somos professores e queremos ser mais professores, às vezes, fazemos até outras coisas... mas...P.1.

As relações interpessoais são conflitantes e este aspecto apareceu tanto nas entrevistas individuais quanto nas reuniões em grupo. A diferença surgiu na forma como o participante se expressa no grupo, transparecendo surpreso com algumas falas de participantes do estudo I que descreveram as relações como boas. É interessante o diálogo que se seguiu à fala do professor, apresentando uma hipótese explicativa à verbalização de colegas que não percebem o conflito.

Eu queira saber onde é que estão esse povo que não tem nenhum problema, que acha que tá tudo muito bem, e decidam com os colegas sem conflito...P.2 [Todos riem].

Os conflitos existem entre aqueles que estão aqui. Os que de certa forma não estão, eles são felizes [P.1 interrompe P.2].

os que não estão!!!...são Felizes!!! P.4 [risos] .

[Todos falam e riem ao mesmo tempo].

nós que somos infelizes, brigamos, discutimos e nos odiamos e nos encontramos aqui. Mas aqueles que não vêm muito aqui eles, são felizes. P.1

São mesmo, eles não ficam aqui! Não têm conflito nenhum [diz com voz de riso] P.4.

O diálogo descrito evidencia a percepção do contexto de trabalho como causa dos conflitos interpessoais. A presença do professor na faculdade é um risco, pois expõe dificuldades que podem surgir das relações interpessoais e do enfrentamento das adversidades do trabalho real. A ausência e a falta de comprometimento protegem alguns docentes do desgaste do embatimento das relações interpessoais e dos fracassos em relação ao real do trabalho, e, neste sentido, a hipótese explicativa mostra este comportamento como uma

estratégia defensiva contra o que faz sofrer. O isolamento seria então a defesa utilizada para evitar conflitos interpessoais, ao mesmo tempo que incrementa o produtivismo e o individualismo, atendendo aos índices de produtividade que possibilitarão o reconhecimento de órgãos como Capes e CNPq, que funciona para os pares como um reconhecimento por documentação e que, de certa forma, é imposta. Além disso, auxilia a estratégia de enfrentamento ante as adversidades das condições inadequadas de trabalho, que torna mais competitivo na obtenção de recursos de fomento à pesquisa que viabilizarão soluções para as deficiências estruturais e de equipamentos da faculdade.

A recente campanha eleitoral pela disputa da diretoria e coordenação da faculdade parece ter acirrado os conflitos interpessoais e, sobretudo intergrupais, como disse um docente:

Agora eu acho que tem outro aspecto muito, muito complicado aí, de uma resistência que veio do ... houve no momento da eleição da gestão, houve um certo, uma certa ruptura, né, uns que querem e uns que não querem, infelizmente eu sinto, não sei se é real... que fica assim, resistente, continua resistente. P.4

O aumento da separação entre os grupos durante a campanha eleitoral trouxe consequências para a confiança do grupo em uma escuta que seja equitativa aos dizeres coletivos. O protecionismo e o favoritismo como características do separatismo intergrupar, impedem o estabelecimento da confiança e de uma gestão participativa que não depende de discurso ideológico para acontecer.

Quando questionados sobre a participação nas reuniões e momentos de decisão, descreveram um coletivo que não participou, mesmo sendo convocado. A verbalização de um participante apontou uma falta de esperança em ser ouvido, e que essa seria uma explicação para a falta de envolvimento de alguns em processos decisórios, mesmo quando solicitados a participarem. Em outras palavras, a crença de que a gestão participativa é um discurso da gestão e não uma prática:

E, às vezes é... quando você consegue aí um plural restrito, um coletivo restrito, você fala e não é ouvido. Bonito é só o que é sugerido pelo vizinho ao lado, o vizinho ao lado que parece ser ouvido. Então isso incomoda as vezes. Há poucos ouvidos, em um coletivo restrito que não para aqueles aos quais você tem olhos de apego. Então precisava ouvir mais. P.1

A respeito de normas e controles, os núcleos de sentido das entrevistas individuais e das reuniões em grupo coincidem na sua definição, mas diferem na maneira como o

participante expressou sua opinião, ressaltando a questão da responsabilidade como premissa para que a liberdade no trabalho não interfira na sua qualidade.

O prazer do docente no exercício de suas atividades está atrelado à liberdade e à autonomia com que desempenham suas funções. O comprometimento do professor é determinante para a utilização da liberdade que pode privilegiar o seu prazer, em detrimento da sobrecarga e do sofrimento dos outros docentes, os que se comprometem apesar da liberdade e da autonomia. Um deles assim se expressou:

Somos livres mesmo! Gente! Eu ganharia uns vinte mil em levantar às 8 [horas] e fechar às 6 [horas]. Eu ... o dia que não tem aula eu sou livre e não tenho a menor vergonha em preparar aula duas da manhã e chegar, somos livres, esse é o preço. Mas ao mesmo tempo existe o nosso compromisso. Você tem suas aulas, suas tarefas, então há um rigor de cobrança, de horário ou de atividades e atribuições. Isso é bom e é o problema também. P.1

Existe uma confiança que permeia a cultura da universidade pública de que o professor faz o seu trabalho, independentemente de o estar desenvolvendo no espaço da faculdade. Esta realidade difere da universidade privada e é um fator de prazer. A liberdade na organização do trabalho do professor permite rearranjos sobre o desempenho de suas atividades que possibilita a utilização de sua engenhosidade para suprir a defasagem entre trabalho prescrito e real. No entanto, Mancebo (2006) ressalta que essa liberdade, ela favorece a produtividade, mas invade o espaço privado do professor, contribuindo para a sobrecarga e para o sofrimento.

É importante retomar a questão da autonomia em seu sentido estrito que possibilita ao professor organizar suas tarefas, à sua maneira, mas deve-se ressaltar que, sem a discussão coletiva, não há o exercício pleno de autonomia. Tal como já dito anteriormente, a valorização da liberdade e autonomia do professor pode fazer parte de seu processo de alienação, e a percepção dessas características em sua rotina de trabalho tem a função de encobrir a intensificação de trabalho e a sobrecarga, além da invasão do trabalho em sua vida privada. Assim,

o excesso de atividades e a burocratização da estrutura e do funcionamento da universidade dificultam o desenvolvimento contínuo de seus professores e a auto-reflexão crítica de suas atividades, fator importante para o crescimento de uma verdadeira consciência, ou seja, de uma consciência crítica. Para a teoria crítica da sociedade, a autonomia do indivíduo requer esse tipo de consciência. Dessa forma, pode-se dizer que a autonomia do professor tem sido cada vez mais afetada pelas condições de trabalho no interior da UFG (RESENDE, 2005, p.170).

Em um contexto que valoriza a autonomia e a liberdade e negligencia o poder da coletividade para gerir a organização do trabalho, a gestão é desempenhada atendendo a essas expectativas e, desta forma, não pode incrementar as mudanças necessárias para melhorar a rotina de trabalho dos professores.

A gestão apresentou núcleos de sentido diferentes nas entrevistas individuais e nas reuniões de grupo. Nas entrevistas individuais, o núcleo era relacionado à definição da gestão da faculdade como pouco democrática já que não possui instrumentos de representação. Na reunião em grupo, a fala foi mais ousada e denunciava algo que estava acontecendo na atual gestão.

A perspectiva de que as exigências ao grupo estejam extrapolando os exemplos dados pelo gestor no decorrer de sua vida acadêmica como docente foi apontada como algo que pode influenciar negativamente a proposta de mudança. O questionamento não foi feito sobre a necessidade de cobrar, mas sim da forma como a cobrança estava sendo conduzida e da legitimidade do grupo que estava no poder em fazê-la.

Uma explicação para as diferenças de verbalizações entre as entrevistas individuais e coletivas refere-se ao intervalo de tempo transcorrido entre as entrevistas e os encontros em grupo, o qual foi de um ano. Durante o período em que ocorreram as entrevistas, a nova gestão estava assumindo a direção da faculdade. Já durante os encontros coletivos, os participantes emitiram opiniões baseados nas ações e decisões tomadas durante o exercício do cargo de direção. Outro fator que deve ser considerado é que a devolutiva ocorreu logo após o corte de ponto dos docentes que não compareceram à semana de planejamento pedagógico. Esta ação, que não faz parte da cultura organizacional, causou desconforto e conflito entre os pares, mas apontou também uma cobrança por mudança por aqueles que se consideram comprometidos. Segundo eles os que não se dedicam tanto devem receber menos. Esta situação alinha-se à teoria da privação relativa citada anteriormente neste trabalho.

O desgaste do gestor para desempenhar seu trabalho tem em sua base a administração do conflitos advindos das relações interpessoais e se agrava pela dificuldade em exercer o comando em um grupo que deve ser envolvido e solicitado em seu comprometimento e em sua ética. As falas seguintes são esclarecedoras:

Ao mesmo tempo quem é o gestor, é um misto, é um misto de administrador que ele pode mandar. Na iniciativa privada o gestor faz mando a hierarquia ele é observado. Aqui o mando precisa haver, senão não há o comando, a organização, ele é quase um pedido... que o outro observe as normas. Talvez aí o desgaste da gestão. As relações interpessoais, além de você ter que se firmar com a decisão coletiva, tem que centrar em alguém o comando, o

poder de comando. E, às vezes, isso gera o desgaste, interpessoal, né?! Se o comando observar o coletivo o desgaste é evidente. Qualquer pessoa que tenta organizar algo, não é bem vista. A gente tem essas dificuldades aqui P.1.

Eu acho que é uma questão ética também, sabe? É você saber o que é pertinente à sua função. Não é porque alguém vai estar lá pra dizer “parabéns” porque você está presente, e né! Eu acho que é uma questão ética mesmo, você sabe que sua função é essa? Tem que cumprir. Senão cumpriu é porque é.... essa é minha posição, né P.4.

A questão da comunicação apresentou núcleos de sentido semelhantes quando comparados os resultados das entrevistas individuais e das reuniões em grupo.

Na fala coletiva, além de revelarem as falhas do processo de comunicação da faculdade, os docentes acrescentaram o descaso com a informação que, mesmo quando recebida, não era lida. Este descaso pode estar relacionado à falta de interesse no grupo. O isolamento como estratégia defensiva é fortalecido pela ausência de uma sala de professores que poderia privilegiar a convivência e a comunicação, no entanto, um docente declarou:

Culturalmente a gente prefere cada um, bom, cada pequeno grupo de dois, três, ou um só ter a sua própria sala. A gente tem essa [gesticulando] essa cultura. Então é uma escolha P.1.

Uma comunicação ineficiente revela as dificuldades em elaborar acordos sobre as formas de trabalhar. O triunfo do individualismo e a falta de um projeto coletivo colaboram para que a deficiência no processo de comunicação prevaleça.

Ao final do encontro, a pesquisadora comentou algumas interpretações que promoveram reflexões sobre os conteúdos trabalhados na reunião. A interpretação iniciou-se com a abordagem da organização do trabalho no tocante à defasagem entre trabalho prescrito, planejado e trabalho real, para mostrar ao grupo como desse contexto depende a mobilização de habilidades dos docentes para supri-la.

A contribuição simbólica para esse engajamento encontra-se na dinâmica do reconhecimento do trabalho, requisitando dos pares a confiança necessária para discutirem e deliberarem sobre as dificuldades encontradas na realização das suas atividades. Espera-se que, dessa confiança, as trocas sobre a inteligência prática resultem no aprimoramento das regras do ofício e do viver junto, possibilitando a instauração da cooperação e a diminuição das relações de competição. Seguem-se as falas provocadas por essa interpretação.

Às vezes, a gente não sabe, eu não sei o que a participante (P.3) trabalha. Tem um encontro de um livro de sexta pra sábado, e eu descobri que uma professora da farmácia trabalha num tema que me interessa da saúde, aí pelo falar, né, a professora, como eu sabia que ela trabalha na universidade, tenho muito a ouvir dela e pensei que podia fazer alguma coisa em parceria. A gente então se conhece, a gente tem falta desta troca de conhecimentos. E alguns não querem, que acham que são bons, são capazes, são suficientes P.1.

Eu também acredito que esteja vivendo verdadeiramente isolado P.2.

A dificuldade é da interrelação, você tem que se relacionar com aquele fora de seu contexto e “puf” a gente esbarra nos interesses aí que são próprios P.1.

Inclusive você tem até necessidade de divulga-lo [o trabalho], no caso uma autopromoção. Como nos encontramos pouco a gente vê nas falas que o colega quer dizer o que ele faz e cita algo pertinente a ele, e tá se autopromovendo. Não há necessidade, não haveria se encontrássemos mais, saberia o que o outro faz, receberia um elogio de reconhecimento, e a gente se vê tão pouco, que ao invés de resolver um problema, estamos desgastando, até isso! P.1.

Parece que cada um está se ocupando do que faz de bom, não consegue ver o que o outro faz de bom. Não dá importância, né, não quer dividir, e quer sempre uma cobrança do coletivo P.1.

As verbalizações apontam uma reflexão sobre a relação do professor com o seu grupo e seu contexto de trabalho. A percepção do isolamento, da ausência de reconhecimento e do individualismo indicam que o grupo se envolveu na discussão e que dela resultaram elaborações.

A figura 9 apresenta sistematicamente os núcleos de sentido e as interpretações que emergiram no primeiro encontro buscando articulá-los entre eles, ampliando a compreensão sobre o fenômeno.

Figura 9 – Síntese sobre os temas emergentes no primeiro encontro com o grupo de docentes



Fonte: figura elaborada pela autora.

A leitura do relatório no segundo encontro buscou evidenciar a síntese descrita para os participantes da pesquisa.

5.3.2 Segundo encontro

A segunda reunião em grupo para validação dos dados dos resultados das entrevistas individuais iniciou-se com a leitura do relatório elaborado pelos pesquisadores condutores da pesquisa e validado pelo grupo de controle de pesquisa.

O relatório foi apresentado com base nos tópicos para validação do grupo e complementado por análises dos pesquisadores. Os temas abordados foram:

- a) a defasagem entre trabalho real e prescrito caracteriza-se pelo aumento da atribuição de atividades administrativas, envolvimento de parte do grupo, conflitos entre pares, técnicos e alunos, cobrança por publicação e condições inadequadas de trabalho, configurando um trabalho vivo que se diferencia do trabalho prescrito e avaliado;

- b) o reconhecimento mostra-se insuficiente para ressignificar o sofrimento resultante da mobilização do professor para realizar o trabalho real (social, familiar, financeiro e simbólico); o reconhecimento do aluno é suficiente para alguns docentes e ressignificam o sofrimento, a angústia por ter que “dar conta de tudo” em prazer;
- c) as estratégias de defesa utilizadas são:
 - a. direcionamento de atividades extra faculdade (clínica particular); a defesa deste grupo é o isolamento;
 - b. os que permanecem sobrecarregam-se, ocupando cargos e funções para conseguir desenvolver o real do trabalho, esperando serem reconhecidos; a defesa desse grupo é o produtivismo;
- d) o individualismo marca a cultura da faculdade;
- e) as relações socioprofissionais caracterizam-se pelos conflitos intergrupais que parecem surgir de diferentes estratégias utilizadas para enfrentar o sofrimento no trabalho e elaborar a angústia acerca do real do trabalho;
- f) a gestão adota modelos que vão do *laissez-faire* ao autoritarismo, mas não encontrou ainda um modelo adequado, o que pode estar relacionado à falta de percepção dos gestores sobre a natureza dos conflitos interpessoais, que surgem em decorrência das defesas grupais; a questão da estabilidade dos trabalhadores e a morosidade do sistema, causada pela burocracia característica da cultura da organização pública no Brasil também influenciam o modelo de gestão (PIRES; MACÊDO, 2006);
- g) a cooperação e o espaço público de discussão, tanto formal quanto informal, são insuficientes, e os demais encontros em grupo encontram-se esvaizados de sentido, sendo utilizados para cada docente promover-se perante o outro colega e não para o coletivo, agindo de forma egocêntrica em grupo, dificultando a aproximação e a cooperação.
- h) o espaço coletivo estão bloqueados pelas estratégias defensivas dos docentes e a iminência do conflito advém da atitude defensiva dos grupos de professores – os que se sentem sobrecarregados assumem diversas funções na faculdade e os que negligenciam assunção de atividades além do ensino, muitas vezes dirigem seus esforços para atividades profissionais fora da faculdade.

A leitura do relatório engendrou novas discussões sobre alguns assuntos. A transcrição da fala feita pela pesquisadora sobre a síntese das questões referentes à organização do trabalho auxiliou a compreensão da discussão que a ela sucedeu:

No primeiro encontro, ficou evidente que a atribuição das atividades administrativas, o envolvimento de só uma parte do grupo. O relacionamento entre pares, técnicos e alunos, a cobrança por publicação e as condições inadequadas de trabalho marcam uma diferença entre o trabalho prescrito, planejado, até no que vocês são avaliados, e o trabalho vivo, que esse autor [Dejours] chama de trabalho real, trabalho vivo! E que ele é caracterizado por todas essas atribuições que foram colocadas. Então tem alguma coisa, além destas, ou que seja mais forte do que essas, e que diferenciam o que tá prescrito do que é real pra vocês no dia a dia de trabalho? (Pesquisadora 1).

Essa questão do acadêmico, do ensino com a parte administrativa, né, e um grupo menor atuando efetivamente, a dificuldade em relacionamento, o técnico, o estudante e os professores, a cobrança da universidade...P.1.

O que dá pra notar, é o que a gente vê é a expressão clara que o lidar com o aluno é menos, como você coloca aí, né, a questão do sofrimento, é menos problemático que as outras questões que você coloca aí, problema com relacionamento com pares, da atividade administrativa, a condição inadequada do trabalho, acho que a questão do ensino igual o P.1 colocou, pelo que a gente nota ali, não é o que sobressai P.2.

É... menos difícil! O mais difícil não sei se dá pra explicitar. É um conjunto, se soma, né P.1.

Nas verbalizações dos docentes percebeu-se que há concordância sobre a configuração do trabalho real e acerca do que é menos difícil, a relação com o aluno. Em relação ao que causa maior sofrimento, os docentes falaram sobre a visibilidade de quem publica e a compararam com as funções administrativas e de ensino; o que figurou o fundo do debate dessa questão foi novamente a sobrecarga.

Uma situação que até então havia aparecido nas entrevistas individuais e no encontro do primeiro grupo como pouco problemática mostrou-se fonte potencial de conflito. A ocultação ou minimização do problema para os participantes do estudo pode significar para o grupo mais do que até então se supunha, como se percebe nas falas que se seguem:

O que eu vejo que acontece aqui na Universidade é o seguinte, que as vezes quem não publica, é o que mais tá ali dentro do fronte, certo?! Quem não publica é quem tá carregando a administração! P.2.

É porque tá mais carregando a administração ou dando aula, enfrentando aulas fora do contexto até...P.1.

É porque quem publica muito, tem tempo de sobra, ou porque tem uma carga horária muito menor que a de outras pessoas...P.2.

Ou porque tem subordinados que emprestam o nome...P.1.

Essa dosagem, certo, as vezes esse... o próprio docente que se coloca como maior e que publica isso aqui e aquele outro, provavelmente não sabe tratar dessas diferenças e heterogeneidade da natureza da disciplina. Eu tenho uma disciplina que tem 352 horas anual, e o outro tem cento e pouco anual. Então ele tem mais que publicar mesmo, certo? Porque tem tempo de sobra pra isso, no meu ponto de vista P.2.

A cobrança por maior produtividade validada pelos órgãos de fomento à produção científica intensifica a jornada de trabalho e classifica os professores com base no quantitativo de “produtos” finalizados, negligenciando a questão da qualidade. Este sistema cria uma hierarquização intergrupar e define os docentes em produtivos ou improdutivos. Aos que produzem, destinam-se a glória e os financiamentos, e, aos improdutivos, reserva-se o rótulo da incompetência e da apatia (ZANIN; FREITAS; KÜNZLE, 2012).

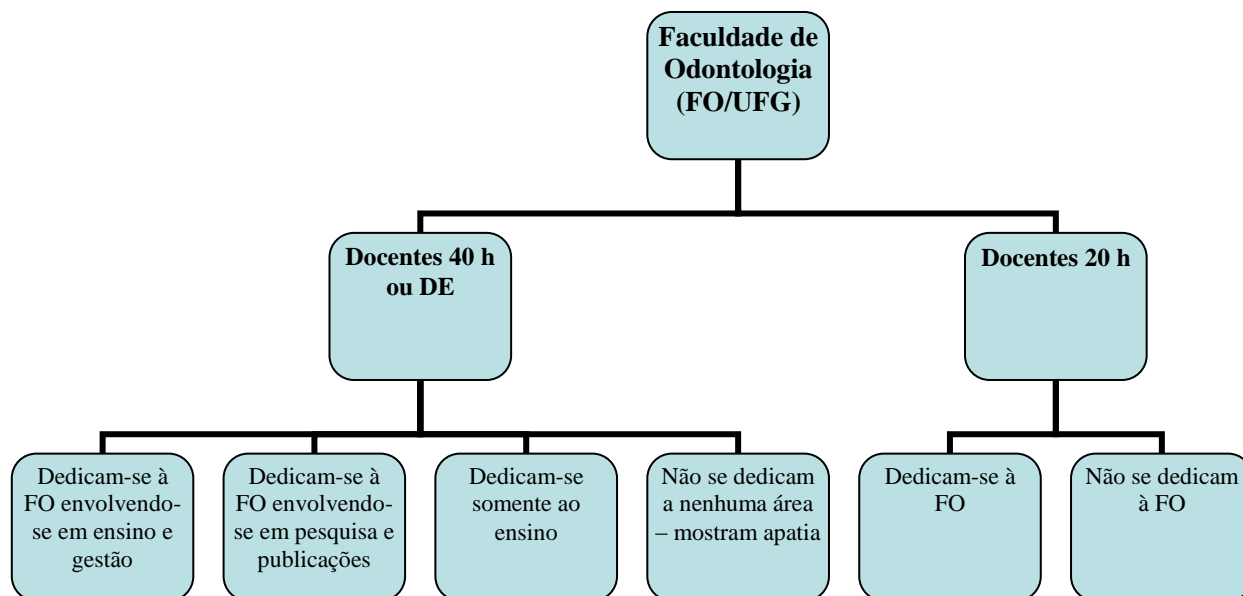
O diálogo descrito entre os participantes da pesquisa evidencia a denúncia de classificação e julgamento entre os docentes. A fala apresenta uma intensidade emocional, revelando que essa situação mobiliza o grupo.

Aqueles docentes que se envolvem com disciplinas com carga horária maior, ou desenvolvem mais trabalhos na administração ou em comissões, sentem seu trabalho desvalorizado. Por outro lado, os docentes que optam por se dedicarem ao que “vale mais” são mais reconhecidos, mesmo que somente pelos órgãos de fomento a produção científica.

O sentimento de injustiça refere-se àqueles professores que se isolam dos problemas da faculdade, se focam na produtividade e ainda são mais reconhecidos.

A deflagração das razões que levaram ao conflito do grupo que investiu na pesquisa e publicação e do grupo que se envolveu com ensino e gestão aparece na discussão com tom de indignação pelos docentes. Surgiu então uma classificação de grupos no interior da faculdade (figura 10).

Figura 10 – Descrição da formação de grupos na faculdade de odontologia



Fonte: figura elaborado pela autora.

Seguem algumas verbalizações que auxiliaram a elaboração da figura:

Que eu não entendo nem porque tá aqui. Porque não se preocupa em... em ser efetivo aqui e ser reconhecido, e nem busca essa valorização profissional lá fora. Então parece que é um... e existe esse grupo, na minha percepção...P.3.

Eu acho que alguns não se dedicam a coisas que academia trazem como atividade P.1.

E se dedica ao ensino, se doa ao ensino de graduação, que é a proposta primeira da casa, né, em um contexto de várias outras atividades, e esse grupo que provavelmente se dedica ao ensino, vendo o reconhecimento do aluno como suficiente, ele não é melhor ou pior. Só foca nisso P.1.

Eu acredito que como eles estão produzindo, certo? Desempenho todos podem ter. É... esse envolvimento como o P.1 falou, alguns tem e pode até ser que se não tem de uma forma tem de outra... O que acontece é que não se infiltra é .. em todos os segmentos que há necessidade, entenda! Mas para o desempenho dessas outras ações, todos aqui estão aptos, mas não há esse elo, ou essa disponibilidade de participação P.2.

Essa separação de grupos é real, eu até entendo a P.3. Eu não acho que seja tão grande assim, mas tem, existe professores que realizam mais fora, não sei se esse negócio de qualidade, o pessoal fala, tem grupo que realmente põe a mão na massa, trabalha até aquela questão da produção ficar prejudicada, mas tem essa terceira, terceira turma que é apática! Eu não sei se entrou por um único motivo de ser funcionário público, né, é um *status*, mas tem esse grupo apático sim, que não importa, não faz diferença na relação P.4.

Talvez o foco dele seja o ensino, e tal, mas... aquele que não participa, e que não tem um foco específico, faz o mínimo do mínimo...P.1.

Na discussão dos participantes da pesquisa sobre a existência dos diferentes grupos retomou-se o tema da sobrecarga, pois o que constitui os grupos é o desempenho de atividades na FO, bem como o seu envolvimento para a gestão da faculdade.

Gradella Júnior (2010) desenvolveu estudo em uma instituição pública de ensino superior, com o objetivo de compreender se o trabalho intelectual propicia o surgimento do sofrimento psíquico no docente universitário. Seus resultados apontam como causas de sofrimento as condições de trabalho e os fatores psicológicos originados na organização de trabalho, sobretudo nas relações socioprofissionais e na sobrecarga de atividades, em razão de alguns docentes não assumirem suas responsabilidades. A associação de condições inadequadas de trabalho, a sobrecarga e relações desgastadas afetam diretamente as relações humanas e o psiquismo.

A atitude de um grupo de docentes que se prevaleceu da estabilidade profissional para dedicar-se minimamente às atividades da faculdade incomodou os demais grupos e interferiu no clima organizacional, conforme demonstra o diálogo do grupo:

Sobrecarrega o outro! É lógico! Fica um círculo de insinuações, acusações...P.1.

E isso acirra os conflitos! (Pesquisadora).

Acirra os conflitos, e deixa o ambiente tenso...P.1.

Acirra os conflitos e o sofrimento, né. P.4.

Porque a gente nunca sabe em qual lugar está, o produtivo ou o que tá sendo cobrado. E olha que você tá nos dois, tanto no produtivo e no que está sendo cobrado porque é você que tá presente nas situações de representação da casa, os outros não estão, eles nem sequer sentiram a ansiedade de serem cobrados P.1.

A fala do P1 no final do diálogo demonstra a angústia e o sofrimento resultante da sobrecarga que foi gerada pela omissão de alguns colegas em relação aos seus compromissos com a instituição. Os docentes mostraram perceber o seu envolvimento como importante para a gestão da FO, ao mesmo tempo em que sofrem com a angústia advinda da assunção das atividades relacionadas à sua gestão. Esta verbalização complementa-se com o diálogo entre os participantes no primeiro encontro, quando criticaram as verbalizações emitidas nas entrevistas individuais de docentes que não perceberam o conflito nas relações interpessoais e chegaram à conclusão que os que não estavam na faculdade é que eram felizes. Quem estava presente e era comprometido sofria, segundo a fala do P.1 no primeiro encontro.

Nós que somos infelizes! Brigamos, discutimos e nos odiamos e nos encontramos aqui. Mas aqueles que não vêm muito aqui...eles são felizes
P.1.

Houve um reconhecimento pelo grupo de que existem diferentes estratégias defensivas para suportar o sofrimento relacionado ao trabalho e que elas estavam na origem dessas diferenças.

Dejours (2009) aponta uma atitude defensiva vivida com dificuldade mas que consiste em evitar tudo o que pode gerar conflito. Acontece que para vivenciar essa defesa evita-se não só o conflito, mas tudo que representa uma ocasião iminente de discussão, como proceder a conversas com os colegas, tomar refeições juntos, podendo chegar ao ponto de deixarem de cumprimentar. Esta atitude defensiva compromete o relacionamento com os colegas e implica perda dos prazeres proporcionados pela convivência social.

Outras defesas contra o sofrimento descritas por Dejours (2009) e que podem estar influenciando na formação dos grupos são:

- a) desvencilhamento das responsabilidades, como uma espécie de greve de zelo, negando-se a agir com iniciativa e remetendo sempre aos escalões superiores as decisões;
- b) inversamente, o autor também descreve uma atitude de fechamento, de autonomia máxima, de segredo e imprudência, atuando segundo a ideologia de cada um para si;
- c) a defesa descrita, a qual implica segredo, conduz a desconfiança no grupo, com tendência a alguém interpretar tudo como hostilidade dos outros contra ele;
- d) outra defesa comum é a denúncia de outros grupos, outros coletivos, outras equipes, como incompetentes e até mesmo como inimigos;
- e) uma defesa muito particular que consiste em evitar todas situações de discussão, de desconfiar, de não se envolver, é a do ativismo, o qual vem acompanhado de um presenteísmo, que significa solicitar mais trabalho, sobrepondo a ação ao pensamento e à reflexão.

As defesas contra o sofrimento passam, por vezes, despercebidas pela gestão, ou são por ela utilizadas para controlar seus agentes, o que significa que a divisão entre grupos pode ser usada por possibilitar jogar com as rivalidades (DEJOURS, 2009).

A gestão tentou coordenar os diferentes grupos de interesse e foi cobrada por ter realizado a cobrança dos deveres dos técnicos e docentes, distribuindo equitativamente as tarefas aos grupos, ou ao menos emitindo atos de punição aos que se eximiram de suas

obrigações. Este cenário envolveu a gestão em uma contínua tentativa de resolução de conflitos. Diversas verbalizações de um participante que então estava na atual gestão da faculdade permite compreender a rotina de administração desses conflitos:

Na questão pública, a questão é: não vou me meter não porque é difícil entrar e fazer funcionar, porque tem estabilidade... então é o mais comum da questão. É... faz, as vezes reclama um pouquinho, mas acaba deixando a pessoa agir como quer, esse é o mais comum na empresa pública. Não tem uma cobrança P.4.

Todo dia aqui é administrar conflito, até agora! Todos os dias! Tem dia que eu anoto o número de pessoas que entram ali na sala, tem manhã que eu atendo quinze pessoas P.4.

Conflitos porque um servidor precisa ficar até, chegar no início antes de começar a clínica e ficar até o final, porque a jornada dela prevista é de seis horas e o professor é quatro na e o do aluno é quatro, então como servidor ela tem que chegar antes e sair depois, ela tem que sair depois que os alunos terminar de lavar os instrumentos, lavar a cuba ultrassônica, guardar, porque tem umas que tá boa até hoje porque a gente designou como responsável pelo equipamento, senão já tinha estragado, e aí eles querem sair as 11 horas. Então funcionário de clínica que quer sair 11 horas chega aqui quase todos os dias com esse problema, na clínica de urgência, na clínica de prótese, aí vem aluno, faz reclamação por escrito do determinado funcionário. Então todos os dias tem isso aí. A gente dá a chamada, aí o funcionário veio, funcionário da urgência, aí ela “ah professora eu tenho diabetes, tenho que tomar remédios”... Eu disse tudo bem, eu vou arrumar uma geladeira lá do CA, você pode trazer seu lanche, você pode trazer sua insulina e colocar lá, quando for 10 horas você vai falar com professor Daniel, aí você vai descer e tomar sua insulina, tomar seu medicamento, aí você pode ficar tranquila até o 1 hora da tarde. Então assim, isso aí, ocorre quase de que um por um você explicar calmamente, explicar o porque que a gente precisa, a gente precisa que “você” chegue mais cedo e saia por último, por isso, nós temos que zelar dos nossos equipamentos, se aumentar o zelo, diminui manutenção. Se a gente desliga tudo, confere tudo e desliga, vai estragar menos. Então, e isso aí tá fazendo no boca a boca mesmo! Um por um! Todos os dias tem um conflito você tem que fazer assim, esse embate dessa forma. E eu acho assim, que eu tenho alguma iluminação que eu estou conseguindo ter ...P.4.

O desempenho das atividades de gestão mostra-se impedido pelos conflitos interpessoais e intergrupais. O desgaste das relações interpessoais, segundo o relato, resulta em cansaço e estresse do gestor ao interpor-se no cumprimento de seus deveres. Parte do grupo de 54 professores e 50 servidores interfere na gestão com queixas e problemas resultantes do baixo comprometimento com as suas funções e de uma percepção errônea, porém presente na cultura das organizações públicas – a de que tem o direito de cumprimento mínimo de atribuições propostas. Nas palavras dos autores,

o setor público é percebido como um terreno onde predominam o apadrinhamento político, as relações de favorecimento pessoal e os privilégios que contornam as normas formalmente instituídas. O sentimento de iniquidade e injustiça, bem como a incongruência entre o discurso e as práticas oficiais, produz frustração em relação aos projetos pessoais e profissionais, levando à desmotivação e dificultando a formação de expectativas positivas quanto às possibilidades de mudança (PIRES E MACÊDO, 2006, p. 99).

A ausência da ética e do comprometimento com a faculdade e o coletivo de trabalho sobrepõe-se aos ideais de cooperação e coletividade. Os servidores (docentes e técnicos) que se permitiram o isolamento e a negligência colaboraram com a sobrecarga e o sofrimento vivenciado por parte de um grupo da instituição. As estratégias defensivas coletivas representam um elemento determinante na cultura do ofício, ou da mentalidade de um coletivo da qual se é membro (MOLINIER, 2013)

A ausência de espaços de convivência favorece o individualismo e promove a falta de envolvimento e cooperação. Ao serem questionados sobre os espaços de encontro e convivência os participantes, os docentes permaneceram um tempo em silêncio e somente após ocorreram as verbalizações, como as que se seguem:

Eu não sei de quais encontros vocês estão falando P.4.

A gente encontrava mais nos departamentos. Então você sabia mais o fazer do outro nas reuniões de departamento. Então muitas pessoas que conviveram naquela época, sentem falta! Era uma possibilidade de encontro, né?!É a gente dava mais notícia, por exemplo, pesquisa hoje, se falar eu não sei P.4.

Esse de conhecer, ver o que o outro colega está fazendo, qual que é a importância do trabalho que ele faz, isso nunca teve! Acho que, por exemplo, departamento devia fazer isso, é... não tem assunto pra discutir, só pra ver o trabalho de cada um P.3.

A semana de planejamento pedagógico de administrativo tem essa proposta, né, e por isso que existe tanto um anseio daqueles que comparecem que eles veem assim: precisava dos outros estarem aqui. E aí esse compromisso daqueles que nunca vem, aí gera um conflito, porque aí como que você vai conquistar pra que aquela pessoa venha, essa é a grande dificuldade: como conquistar! Ou precisa ser no corte de ponto?! Aí tem aqueles que chegam aqui pulando dessa altura aqui na diretoria querendo que corta o ponto, “Ah eu venho, venho em tudo, tem que cortar o ponto desses”. Aí tem aqueles que eu falo: “não! Você tem que chamar, conversar, falar que sentiu falta da presença dele”, então isso também já foi feito. Então por isso que eu te falo que tem aquele grupo...P.4.

De acordo com os docentes, os espaços de encontro são mínimos e quando ocorrem não têm o objetivo de promover reflexões sobre o fazer do grupo nem de reconhecer o trabalho do colega. Esta situação implica em um desgaste interpessoal pela decisão de alguns colegas de mostrarem o que fazem independentemente do tema do encontro. Esta ação transmite uma imagem de arrogância ao docente e que o grupo repense a atuação e colaboração desse docente no cumprimento de suas funções na faculdade. Caso o “exibicionismo” esteja associado à falta de comprometimento pode haver um acirramento das situações de conflito e se instalar o mal-estar no encontro e nas relações interpessoais, como declarou um docente:

Conseguimos espaços oportunos, as pessoas têm essa necessidade, “perai, deixa eu falar o que eu fiz, os prêmios que eu ganhei” e não tem outro momento pra isso...Há um reconhecimento. Mas é isso mesmo! Às vezes, a pergunta é: “vamos discutir esse assunto?”. A pessoa pede a fala, e conta o que fez, absolutamente descontextualizado do assunto, mas para a necessidade. Não vai ter outra chance P.1.

Para Dejours (2008), a avaliação do trabalho real passa pelo acesso daquilo que é considerado invisível, que, para o autor, refere-se à maior parte do trabalho que, no entanto, não pode ser objetivado, quantificado. O autor descreve cinco obstáculos para a visibilidade do trabalho efetivo – o constrangimento da clandestinidade associado à artimanha e ao zelo, os desafios da estratégia de poder, o déficit semiótico e a dominação simbólica, a méti ou o conhecimento do trabalho pelo corpo e a utilização das estratégias de defesa contra o sofrimento. Estes obstáculos favorecem a ocultação do trabalho real, efetivo, vivo. Entretanto, como o reconhecimento representa uma retribuição simbólica obtida por aquele que trabalha, capaz de ressignificar o sofrimento na realização de suas atividades, o professor, com o anúncio de seus prêmios e publicações, mesmo que em momentos inadequados, pode tornar um pouco mais visível o seu engajamento. A ausência de espaços suficientes para que os professores possam deliberar sobre as contradições e os constrangimentos relacionados ao contexto de trabalho produzem a manifestação de comportamentos exibicionistas de modo a impor ao grupo o conhecimento dos seus esforços.

Após discussão sobre a leitura do relatório, seguiu-se a apresentação dos resultados das entrevistas individuais sobre temas relacionados a mobilização coletiva e ao sofrimento, as defesas e as patologias. Como foi feito na apresentação dos dados do primeiro encontro coletivo foram comparados os núcleos de sentido das entrevistas individuais e do encontro coletivo de validação dos resultados.

Primeiramente, serão apresentados os núcleos de sentido sobre a mobilização subjetiva e, em seguida, sobre o sofrimento, a implicações do trabalho para a vida pessoal e os sintomas de adoecimento relacionados ao exercício da profissão docente. O quadro 38 apresenta os núcleos de sentido referentes aos temas que auxiliam a compreensão sobre a mobilização subjetiva no grupo pesquisado.

Quadro 38 – Apresentação comparativa dos núcleos de sentido sobre mobilização subjetiva (encontros individuais x coletivos)

Mobilização subjetiva	Categoria tema	<i>Núcleo do sentido (entrevistas individuais)</i>	Núcleo de sentido (validação – encontro coletivo)
	Significado do trabalho	<i>A docência para mim é o máximo! P.5</i>	<i>A docência é uma escolha, eu sofreria em deixá-la P.1.</i>
	Importância do trabalho	<i>Eu acho que o professor tem uma função social muito grande, né? P.4.</i>	<i>A partir do momento em que a gente entrega os alunos para sociedade, nós temos o sentido importante, a formação deles P.2.</i>
	Prazer no trabalho	<i>Eu acho que é trabalhar com o aluno. Você vê a pessoa interessada em crescer! P.10.</i>	<i>Trabalhar com o aluno tem um sentido de crescimento seu! Porque você cresce para estar junto do aluno. Você se renova por estar junto dos alunos P.2.</i>
	Reconhecimento	<i>Pois é, esse negócio de reconhecimento... Eu acho que tem o reconhecimento, mas não tem também, sabe?P.4.</i>	<i>O bem-sucedido é o bem material, né?P.1</i> <i>Se você é só professor, potencialmente você é frustrado ou incompetente. Mas ser professor e clínico bem-sucedido, você ainda carrega a bandeira da docência da universidade para justificar, né? P.1.</i>
	Liberdade e autonomia	<i>Eu sou absolutamente livre! P.3.</i>	<i>Não existe cobrança, né? P.3.</i>
	Cooperação	<i>O que é um pouco complicado é um acúmulo de atividades em um grupo menor, um grupo pequeno, quando várias das atividades administrativas, e etc, poderiam ser melhor divididas com outros profissionais técnicos e professores dentro da faculdade. P.3.</i>	<i>São [os docentes] muito pragmáticos: “olha eu sou 40 h, eu sou 20 h, olha eu não sou DE como você”. Quer dizer, não tenho que me dedicar a isso daqui, mas nas 20h que ele nem vem aqui, mas nas 8h, 4, 2 horas se dedicasse como se exclusivo fosse. Cobram da gente que é exclusivo a dedicação que a gente tem, que eles deveriam ter, né? P.1.</i>
	Soluções para as dificuldades	<i>Eu mesmo redijo ofício, aquilo que eu te falei se a porta fecha eu vou aonde ela tá aberta e busco, né? A solução. Então eu não espero muito, vou atrás, né?P.1.</i>	<i>Correndo atrás ...e pela dor né? Você vai apanhando e aprendendo, dessa forma. P.3.</i>
	Espaço de discussão coletivo formal	<i>Há discussão sim. Alguns são resolvidos outros não. Os espaços eu acho que ainda são insuficientes, são poucos. Eles são muito gerais, precisaríamos de ter um pouco mais de especificidade nas discussões. P.7.</i>	<i>Somente concordaram com o núcleo de sentido, não gerou discussão.</i>
	Espaço de discussão coletivo informal		

Fonte: quadro elaborado pela autora.

Ao ser apresentado ao grupo o núcleo de sentido extraído das análises referentes às entrevistas individuais sobre o significado do trabalho docente, a situação foi semelhante aos significados atribuídos no estudo I, complementado, porém, com a noção da escolha da profissão. Seguem-se as verbalizações sobre a questão da escolha e o significado de ser professor:

É... eu gosto da docência, eu acho que quando eu fiz a entrevista com você, eu devo ter falado assim: “eu gosto de estar aqui, eu escolhi estar aqui, eu não fui escolhida, eu tinha outras oportunidades na vida que não apenas isso aqui” P.3.

Eu acredito que se é opção, como a professora colocou que tem outras opções, o professor P.1 colocou que foi uma escolha, e se, foi escolha eu acredito que o trabalho docente é uma realização pra mim. P.2

Um participante acrescentou ao tema da escolha da profissão, uma fala que expressa a sua relação afetiva com o trabalho docente:

A odontologia pra mim é fascinante. Tenho uma paixão pela odontologia, pelo que eu faço na odontologia, pelo resultado. P.4

Para Dejours *et al.* (1994), a livre escolha da atividade profissional colabora para que o docente, por meio da sublimação, utilize as inclinações existentes e os impulsos instintivos (pulsionais) por meio de sua profissão.

O trabalho deve fazer sentido para o próprio sujeito, para seus pares e para a sociedade. Segundo Dejours (1987), o sentido do trabalho é formado por dois componentes: o conteúdo significativo em relação ao sujeito e o conteúdo significativo em relação ao objeto. O conteúdo significativo do trabalho em relação ao sujeito pode ser identificado pelas dificuldades práticas das tarefas, a significação da tarefa acabada em relação a uma profissão e a posição social implicitamente ligada ao posto de trabalho determinado. O sentido do trabalho, dessa forma, favorece a construção da identidade pessoal e social do trabalhador por meio das realização das suas tarefas, do seu trabalho, permitindo que ele consiga se identificar com aquilo que realiza (TOLFO; PICCININI, 2007).

Dentre as verbalizações sobre o tema, surgiu a questão do reconhecimento salarial e como ele é frustrante:

Creio que eu cheguei estar aqui, eu busquei construir a carreira docente desde a época da graduação acho que todos nós, e ... por isso, eu vejo o trabalho como uma realização. E eu não faço pensando no reconhecimento,

se ele vem ou não vem, porque cada um tem um determinado tamanho nessa construção desse grupo aqui, se coloca aqui, o fazer, e se complementam, se somam com o coletivo, e todo mundo faz o curso de graduação acontecer. Então eu acredito que, pra mim, é uma realização, e isso não me frustra tanto por eu ter escolhido, o que frustra e que realmente deixa a gente frustrado e que o professor P.1 colocou é a questão financeira. Porque aí vem a questão das opções que nós estamos aqui porque nós escolhemos estar, mas poderíamos estar melhor se tivéssemos [todos falam ao mesmo tempo] não sei aonde, na USP ou em outras instancias...P.2

Essa fala expõe um sentimento sobre a falta de reconhecimento financeira relacionada ao “ser docente” e que influencia as relações interpessoais do professor com a família e os amigos e que pode causar na sua identidade. Seguem-se outras verbalizações:

Tem do aluno [o reconhecimento] item da sociedade em alguns momentos, e não tem a retribuição, eu diria, né, as vezes você é apresentado: professor da Faculdade de Odontologia. “ ah, que ótimo” como se dissesse “nossa, materialmente deve ser um caos”. Então fica essa ideia de que é mal remunerado, né?! Mas pra quem escolheu não gera frustração, gera pro outro talvez, não na gente, salvo algumas regalitas, né, a gente fala “poxa”!P.1.

Quando eu fui concluir o doutorado, aí uma pessoa da família que era ligada a... academia que é empresário, muito bem, aí ele falou assim: “E agora? Você vai ganhar mais, vai diminuir o trabalho?” eu falei então: “vou ganhar mais uma ninharia e vai aumentar o trabalho” [risos] Então assim pra o pessoal do senso comum e... ele não consegue ver esse...P.3.

A falta de reconhecimento financeiro foi um tema que se manifestou com mais ênfase no encontro coletivo, no momento da validação, do que nas entrevistas individuais. A ideologia da sociedade neoliberalista apresenta um conjunto de valores que direcionam as escolhas do sujeito para que ele alcance o sucesso, ou seja que obtenha, sobretudo conquistas materiais. No caso do docente, pela limitação salarial, ele percebe sua imagem construída socialmente como alguém incapaz de realizar escolhas que o levem ao sucesso. Esta imagem socialmente construída frustra o docente e algumas pessoas mais próximas a ele, como nos depoimentos seguintes:

Minha mãe teve uma preocupação comigo como se eu fosse mal-sucedido. Ela fica até com pena, mora a distância e fala: “Você trabalha demais e é remunerado de menos!”. P.1

O professor não ser valorizado, por exemplo: meu irmão é promotor de justiça, minha cunhada é promotora, e meu irmão sempre fala: “Você fica dando murro em ponta de faca!”. E eu falo: Você da “murro” no seu salário, eu dou “murro” no meu, nós estamos cada um naquilo que gosta, naquilo que acredita, então não acredito que seja “faca”, “deveria ser valorizado tanto quanto o seu, até porque acho que eu faço mais do que você.” Aí ele apela! [risos] P.1.

Em pesquisa realizada por Vilela (2010), os docentes avaliaram como precários a política de pessoal e o salário. Relataram que os poucos avanços nessas áreas referem-se às gratificações que têm o objetivo de inibir os afastamentos e protelar a adoção de uma política salarial de valorização dos docentes.

A questão salarial é considerada por Dejours (1992) como portadora de várias significações, tanto concretas quanto abstratas. Além de representar um meio de sobrevivência, o salário abarca os sonhos, as fantasias e os projetos de realizações. O salário pode, também, quando percebido como insuficiente, reprimir os sonhos e significar uma limitação material.

Esse núcleo indica a insuficiência com a qual a carreira docente é definida socialmente. O trabalho docente, percebido como insuficiente para obtenção de sucesso financeiro, para alguns, deve ser complementado com outra área de atuação. Além disso, os alunos já entram na faculdade conscientes dessa imagem e valorizam mais as disciplinas e os professores da área clínica. Um docente declarou:

Odontologia é uma profissão ainda essencialmente prática na vida privada, apesar de toda tentativa de construção e operacionalização desse, desse papel importante social. Muitas vezes, já entram aqui, com nós tentando reverter isso, [pensando] “eu vou ser dentista bem-sucedido”. Então esse currículo oculto aí, a gente luta contra ele por dez períodos, no meu ponto de vista, não vou desistir, mas a gente não consegue vencer. Não é?! Eles saem conscientes da demanda, da necessidade da importância social, mas ainda vigora a impressão de que “olha! Odontologia vai me possibilitar ser bem-sucedido” tanto que por isso talvez que eles estejam na clínica, docente à clínica ...P.1

A percepção dos docentes sobre sua imagem perante a sociedade, a família e os amigos, pode contribuir para as estratégias de defesa citadas anteriormente neste trabalho e descritas no relatório para o grupo de docentes. O conflito emerge das diferentes estratégias defensivas com as quais enfrentam a sua frustração e o seu sofrimento. Um grupo direciona suas habilidades e competências envolvendo-se cada vez mais com as atividades ligadas à faculdade e, conseqüentemente, esperando desse engajamento a retribuição simbólica, o reconhecimento. Outro grupo não acredita que deva investir sua força de trabalho na instituição e a direciona para atividades extradocências, no caso do Curso de Odontologia, a clínica particular.

O presente estudo identificou uma problemática vivenciada pelos professores da área de saúde que têm, na sua prática, a maior expectativa de aprendizado dos discentes. Outros

estudos sobre o descumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na área da saúde, apontam a priorização do ensino pelos docentes que focam a prática profissional em suas clínicas (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012). O professor de odontologia que é bem-sucedido na área clínica foca o ensino e, geralmente, não se compromete-se com outras atividades da faculdade, ou por falta de tempo, ou por sentirem-se suficientemente reconhecidos pelos alunos e pelo sucesso financeiro que a clínica pode oferecer. O prestígio desse grupo de professores é grande com os alunos e também com seus pacientes, que sentem confiança em um profissional que atua na universidade.

A tensão entre professores que atuam em disciplinas práticas e teóricas parece eclodir com essa situação. O reconhecimento e a admiração do aluno pelo sucesso financeiro que a clínica particular proporciona leva alguns docentes a sentirem-se preteridos pelos alunos. A oposição entre práticos e teóricos não é profícua e não contribui para o avanço do conhecimento nem para as boas relações socioprofissionais.

O respeito às particularidades de cada grupo é um caminho para desfazer uma situação hierarquizada, de dominação do gênero dentista sobre o gênero docente, e todos podem ser beneficiados. Esta situação poderia ser promovida com um espaço de discussão coletivo, em que cada um poderia dar visibilidade ao seu trabalho e no qual seriam deliberadas as decisões sobre a organização do trabalho, produzindo efeitos positivos sobre a sobrecarga de alguns docentes, além de promover situações de reconhecimento entre os pares.

A diferença de estratégias defensivas pode fazer surgir a percepção de injustiça e o desconforto com a sobrecarga gerada pela omissão de um grupo que se foca mais em outras atividades de trabalho. Completa esse quadro o regime de trabalho do professor contratado, sendo comum a queixa de que a expectativa dos docentes é que todo trabalho da faculdade, sua gestão sobretudo, seja feita pelo professor contratado em regime de quarenta horas semanais com dedicação exclusiva.

A descrição do núcleo de sentido sobre a cooperação auxilia o entendimento desta questão: *São (os docentes) muito pragmáticos: “olha eu sou 40h, eu sou 20h, olha eu não sou DE como você”. Quer dizer não tenho que me dedicar a isso daqui, mas nas 20h que ele nem vem aqui, mas nas 8h, 4, 2 horas se dedicasse como se exclusivo fosse. Cobram da gente que é exclusivo a dedicação que a gente tem, que eles deveriam ter, né? P.1.*

O sentimento dos membros do grupo é que alguns colegas abusam do direito à liberdade concedido pela faculdade, permanecendo envolvido com as atividades de docência menos tempo do que o previsto em seu regime de trabalho, como também demonstrando

menor dedicação à faculdade nos momentos em que nela se faz presente. Apesar dessa insatisfação, os próprios docentes desenvolveram explicação para o comportamento desse grupo, ao alegarem que o salário recebido é insuficiente para o professor em regime de contratação de 20 horas manter-se, como mostra o diálogo a seguir:

Pois é, aí ó, nós próprios justificamos isso. É 20! Não é 6 (P.2)! O cara vem aqui 2 h, 4 h, 6 h, ele é 20 h!! Ele não é 6 h!P.1.

A condescendência ocorre porque a gente sabe da questão salarial...P.3.

O discurso justificador das condições salariais precárias dos docentes em regime de 20 horas de trabalho ecoa na própria insatisfação do docente contratado em melhores condições. A precarização do trabalho docente chega às universidades públicas pelo aumento de contratações em regimes mais produtivistas, além da inserção no quadro de professores substitutos que se tornaram uma solução econômica para o sustento das universidades.

Ao mesmo tempo que a contratação desses professores atendem ao aumento da demanda dos alunos, repõe as vagas geradas por aposentadorias, óbitos, desligamentos voluntários e pedidos de afastamento (MANCEBO, 2007). Completam, porém, o quadro de conflito e exclusão gerado por essas subcontratações, incrementando as deficiências de pessoal para gerir a faculdade, sobrecarregando o grupo contratado em regime de exclusividade e excluindo os professores substitutos pois não lhes oferecem condições para que possam dedicar-se ao trabalho na instituição.

A liberdade e a autonomia oferecidos aos docentes das universidades públicas representam fontes de prazer e sofrimento, porque possibilitam que alguns professores se eximam das suas obrigações e criam um contexto de trabalho flexível para os demais. Sobrecarregados, eles podem alienar-se na autocobrança e sofrerem em razão de suas próprias exigências, alienados do seu contexto. A esse respeito, um docente afirma:

E com relação ao sofrimento eu acho que nós temos pessoas aqui que estão adoecidas, muitos, nós temos... nós temos muitos casos de depressão. Nós temos é... muitos casos ..Nós temos, alguns casos assim, tem um sofrimento que eu percebo em algumas pessoas, que tem um sofrimento muito grande porque a pessoa se cobra é... mais do que ela pode fazer, é aquela pessoa que quer fazer demais e eu vejo sofrimento porque então passa a cobrar demais dos outros, e aí sofre muito, porque não consegue. Então, assim...E ela se cobra em realizar, mas a realização depende do outro, e aí não consegue com o outro, e sofre muito. Então, tem alguns casos que eu acho que essas pessoas estão adoecidas mesmo com esse é... com o não conseguir realizar, que a gente percebe que você não transforma o mundo num passo só, né. Um passinho de formiga a cada dia e tem dia que não dá nem o de formiga. Então, tem esse tipo de sofrimento sim P.3.

A concepção neoliberalista acerca de sucesso e fracasso no trabalho associa a sua consecução ao desempenho humano, tentando minimizar e/ou desconsiderar as variáveis organizacionais que possam influenciar o desempenho docente. O não reconhecimento da defasagem entre trabalho prescrito e real opera a favor dessa concepção. Os planejadores do trabalho fortalecem-se e os trabalhadores se enfraquecem. A eles resta resistirem às imposições do trabalho prescrito, negligenciando o real e pontuando, para suas performances, a resistência do real do trabalho, com as experiências de fracasso que isso implica. Desta situação surge a distorção comunicacional para suprir o espaço deixado pela defasagem sobre o real do trabalho e pela ausência de discussão coletiva sobre as dificuldades laborais. A mentira institui-se na organização e o sujeito dele se apropria e passa a se cobrar com base nessa mentira, o que gera sofrimento e, às vezes, adoecimento. Se a identidade é a armadura psíquica para o sujeito (DEJOURS, 2006), um contexto de trabalho que a enfraqueça também pode contribuir para o seu processo de adoecimento. Trabalhar não é simplesmente produzir, mas sim, transformar-se a si mesmo (DEJOURS, 2007).

Dentre as “mentiras instituídas”, alguns valores são distorcidos para subsidiá-las e delas podem emergir situações de conflitos interpessoais. A ausência da cooperação é alimentada pela alienação no tocante às formas da organização do trabalho, fazendo que cada docente desenvolva soluções paliativas sobre a realidade, ora cobrando-se demais, ora de menos. As soluções desenvolvidas para dar conta do real do trabalho são essencialmente individuais e se centram na concepção do fator humano como responsável pelo sucesso ou fracasso desconsiderando as dificuldades geradas pelo real do trabalho. A liberdade e a autonomia são percebidos como fatores de prazer para os docentes, reveladas, tanto nas entrevistas individuais quanto nas coletivas, e considerados fatores que atraem os professores para as universidades federais.

Em um contexto de mercantilização do ensino superior, estar empregado já deve ser motivo de satisfação. Estar contratado por uma universidade federal, que, ao ser comparada com as universidades privadas, ainda oferece um trabalho menos “industrial”, desperta no professor um sentimento de vergonha ao demonstrar insatisfação com a sua realidade.

Dejours (2006) argumenta que, em um contexto de desemprego e injustiça, o sujeito tende à inculpação e à vergonha de protestar pois outros profissionais são muito mais desfavorecidos. Decorrente desse fato, o professor desenvolve formas de perceber a liberdade e a autonomia como facilitadores do trabalho, mesmo que em situação de sobrecarga. Os docentes não enfatizaram essa questão no encontro coletivo, somente concordaram com a

falta de cobrança e com a liberdade. Outros momentos dos encontros, no entanto, revelaram que este tema desperta sentimentos ambivalentes e ocultados nos docentes.

As vivências de prazer referem-se às relações com os alunos e, nesse ponto, há um consenso, tanto na análise das entrevistas individuais quanto nas coletivas. Os docentes disseram perceber essa relação como promotora do seu crescimento e do aluno e sentem que ele reconhece o seu trabalho, como alegou um docente:

O que nos mantém é o reconhecimento do aluno! Ele é grato, por mais crítico, por mais mal formado que ... Hoje eu dei aula de compressor e falei: “você não vai entender o que representa essa casa, mas não vão poder se redimir, mas lembrem-se de nós. Quando o nosso compressor estragar, quando o seu estragar, você vai entender o que é controlar uma faculdade dessa, que funciona, e que compressores estragam, você não vai dar conta do seu!”, né!! Então, mas eles reconhecem! Reconhecem o professor! O aluno sim, eu acho que é o que nos mantém, dá sentido naquilo que a gente gosta de fazer. Lá fora, o reconhecimento é bem diferente P.1.

O prazer do professor com o aluno está presente nessa fala e é ampliado pela possibilidade de o docente mostrar ao aluno a diferença entre trabalho prescrito e real. Esta defasagem é vista e reconhecida pelo alunado que vivencia, com o professor, uma parte das dificuldades enfrentadas pelo docente para enfrentar a resistência do real do trabalho. O reconhecimento auxilia a construção da cumplicidade entre professor e o aluno e ressignifica o engajamento do professor para realizar seu trabalho em condições e relações inadequadas.

O real do trabalho, compreendido por alguns colegas e gestores, mas afetivamente sentido pelo professor como desafio para a constituição de sua identidade, tem na convivência com os alunos a possibilidade de transformar as vivências de sofrimento em prazer, ao mostrar aos alunos sua engenhosidade e ter a sua inteligência prática reconhecida. A identificação do professor com a carreira docente e a relação com os alunos parecem favorecer os seus recursos contra o esgotamento profissional e a desestabilização psíquica que a organização do trabalho pode causar.

Em uma pesquisa realizada por Cassiolato (2010) sobre a síndrome de *burnout* e a identidade do professor universitário, a maioria dos docentes considera que seus alunos os percebem de forma positiva. O esforço do docente para oferecer o melhor de si mesmo para seus alunos permite que eles possam dar um retorno positivo ao engajamento do professor e fazê-lo sentir satisfação no trabalho. Quando perguntados sobre o que mais gostam como professor, as respostas relacionam-se ao prazer de perceber o desenvolvimento do aluno e vê-los reproduzir o aprendizado.

Estudo realizado por Ribeiro (2013) com professores doutores da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), revelou que o prazer no exercício profissional está relacionado, sobretudo, a sentimentos de utilidade e responsabilidade no desenvolvimento dos alunos. A passagem de conhecimentos e a troca de experiências e aprendizagens representam, para os professores, a oportunidade de vivenciar o reconhecimento e a realização.

Os momentos de coletividade são aqueles passados com os alunos, e, provavelmente, por possibilitarem o reconhecimento do trabalho docente no enfrentamento das condições inadequadas de trabalho, têm o poder de ressignificar o sofrimento docente e transformá-lo em prazer. A identificação do docente com a profissão e o seu significado para ele e para a sociedade são elementos que auxiliam o processo. Na ausência de espaços de convivência entre pares, o reconhecimento dos alunos e o significado da docência dão suporte às dificuldades relacionadas ao exercício da profissão.

Na discussão do relatório do primeiro encontro, foi abordada a questão dos espaços para convivência entre os docentes. Naquela ocasião, foi percebida a dificuldade de os docentes identificarem esses espaços. Ao ser apresentado o núcleo de sentido sobre o espaço de discussão coletivo (referente às entrevistas individuais) aos participantes da pesquisa, eles disseram já terem falado sobre o assunto e não emitiram nenhum outro comentário.

Como a discussão sobre esses espaços mobilizou os docentes no momento da discussão, fazendo-os lembrar de como era quando conviviam mais, pode ser que evitaram refletir sobre um assunto que os faz perceber os paradoxos da situação vivenciada pelo grupo. Ao mesmo tempo que utilizam, em maior ou menor grau, o isolamento como defesa para evitar os conflitos interpessoais e aumentar a produtividade, perdem com essa defesa as possibilidades de convívio no trabalho que poderiam gerar prazer, ao promoverem a cooperação, a visibilidade de suas ações e o reconhecimento.

No entanto, em um contexto de incentivo à competição, ao individualismo e à alienação, a defesa não pode ser subestimada em sua utilidade, pois dificulta o processo de refletir acerca das questões que podem desmontar um esquema defensivo construído e operado por muito docentes para enfrentamento do sofrimento no trabalho.

Um docente que participou do encontro coletivo apontou fato e o relacionou ao sofrimento docente. O núcleo de sentido sobre o sofrimento no trabalho foi: *O sofrimento no trabalho vem dessa necessidade de sermos reconhecidos. P.1*, nesse caso, reconhecimento dos pares, financeiro e social. As frustrações sobre a profissão docente situam-se na falta de

reconhecimento no tocante a essas questões e foram descritas em vários momentos dos encontros coletivos.

O quadro 39 apresenta a comparação entre os núcleos de sentido referentes à análise das entrevistas individuais e a análise dos encontros coletivos relativos ao eixo III: sofrimento, implicações da vida profissional na vida pessoal e aos sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho.

Quadro 39 – Apresentação comparativa dos núcleos de sentido sobre sofrimento, vida pessoal e profissional e sintomas de adoecimento relacionados ao trabalho

Sofrimento, vida pessoal e profissional e patologias	Categoria/ tema	Núcleo do sentido (entrevistas individuais)	Núcleo de sentido (validação – encontro coletivo)
	Sofrimento no trabalho	<i>Excesso de trabalho, falta de tempo P.7.</i>	<i>O sofrimento no trabalho vem dessa necessidade de sermos reconhecidos P.1</i>
	Dificuldades	<i>Conflitos mesmo, muitos conflitos! P.10 Os técnicos administrativos. A gente tem uma meia dúzia aí que são essenciais, extremamente importantes. Mas tem uma boa parte que cumprem minimamente P.3.</i>	<i>Nós temos servidores aqui por exemplo, que eles são concursados de nível médio, então seria essa pessoa para digitar a prova, fazer xérox, ir ali buscar um negócio, só que essa pessoa é advogado... contador! Então, assim, tem uma formação diferenciada que fica difícil dar essa simples atribuição que é o que a gente precisa. Então, para fazer o simples você não tem... e mesmo assim não estão presentes P.2.</i>
	Sobrecarga	<i>Sobrecarga! Sobrecarga que gera um sofrimento muito grande, porque gera ansiedade, desconforto, gera ter que fazer as coisas um pouco apressadas com menos profundidade do que eu gostaria P.1.</i>	<i>Um grupo menor se vê, se enfrenta, colide e tem que fazer P.1.</i>
	Vida pessoal x profissional	<i>A gente sempre leva trabalho para casa. Sempre!</i>	<i>E hoje tem a questão dos e-mails. E você responde e lê e-mails depois que você chega em casa. P.3.</i>
	Sintomas de adoecimento	<i>Várias vezes, várias vezes. Estresse,, cansaço e infecções.P.7.</i>	<i>Então eu tenho problema na coluna há um tempão...Eu acho que não é da docência não. P.3.</i>

Fonte: quadro elaborado pela autora.

O sofrimento no trabalho relaciona-se diretamente à sobrecarga e aos conflitos interpessoais, questões que estão conscientes para o grupo e formam um consenso. Os docentes participantes desta pesquisa, porém, não estão conscientes das causas desse sofrimento e de que modo elas se relacionam com a organização do trabalho. A ausência de

consciência sobre o tema é proposital e atende aos objetivos da distorção comunicacional e a mentira instituída por aqueles que, tal como os agentes das empresas privadas, devem produzir e disseminar entre os trabalhadores os valores que os levem a produzir mais e melhor.

A competitividade instaurada com os indicadores de avaliação de desempenho individuais que têm como base a produtividade incrementam o comportamento individualista dos docentes, ampliando os conflitos, fazendo-os evitar o contato e inviabilizando a formação de coletivos de discussão e de deliberação que possam auxiliar a reflexão acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano laboral e que possibilitem a transformação do trabalhador em protagonista de sua relação com o trabalho. Para Cardoso (2001), o registro ideológico do discurso da competência requer a desqualificação do outro para o seu fortalecimento como discurso. Um entrevistado declarou:

São poucos os grupos que o trabalho pode ser em harmonia, quando você pensa que é harmonia alguém vem pra desarmonizar. Não estou dizendo as questões de soberba, vaidade, achar que o outro é menos eficaz, menos atuante, menos envolvido. Então, ao invés de se ocupar com maturidade pra resolver e desenvolver um plano de aprendizado, um plano de atividade, aquele grupo unidade, disciplina, comissão, as pessoas ficam preocupados exatamente em se aparecer só com o outro, e não no coletivo P.1.

Os professores universitários, atuando em um contexto competitivo, têm a propensão a desenvolver uma autoimagem enaltecida que os direciona e, ao mesmo tempo, os aprisiona à ideologia do produtivismo acadêmico e da busca pelo prestígio. O docente é levado a um afastamento do convívio sociofamiliar, a negligenciar sua saúde e a menosprezar suas relações de trabalho, as quais serão utilizadas como “palco” para promoção de suas realizações (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010).

O local em que o debate e a dúvida poderiam emergir transforma-se em um conjunto de monólogos, privilegiando a disputa infantil da prática interesseira. Os professores, conscientes ou não, são moldados para serem e agirem como profissionais solitários, úteis à economia e mudos politicamente. Passam então a vivenciar o sofrimento causado pela utilização da estratégia de defesa coletiva para evitá-lo.

Envolvidos em um ambiente competitivo, os docentes tornam-se insensíveis para a importância da organização e a mobilização para as mudanças necessárias para o aperfeiçoamento da organização de trabalho, sobretudo no que se refere ao próprio sofrimento e ao do outro. A naturalização da competição e a banalização da injustiça social (DEJOURS,

2006) impedem que o trabalhador perceba o seu sofrimento e o do colega, dedicando-se a produzir para obter recursos para pesquisa e aquisição de equipamentos que o faça ser reconhecido como competente pelo grupo e pela Instituição.

A diversidade de tarefas presente na rotina do professor, o aumento das exigências burocráticas e a sobrecarga resultante desses fatos invade a vida pessoal do docente. Esta situação é agravada pelo avanço da tecnologia na vida dos professores em casa, respondendo a *e-mails* de colegas e alunos. Conforme Mancebo e Rocha (2002), os dispositivos de controle político direto sobre o sistema de educação superior, especialmente a forma como avaliam o trabalho docente, resultam na contínua e permanente direção de suas ações, mesmo no tempo que será destinado ao lazer e ao descanso.

Pesquisa realizada por Lima e Lima-Filho (2009) com 189 professores de uma universidade federal, evidenciou que os problemas associados à saúde física, mental e às patologias estão associadas à sobrecarga de trabalho:

Em relação às condições físicas, destacam-se aspectos como o ruído de fontes diferenciadas, a exigência de posturas (estáticas e dinâmicas) desequilibradas e a exigência do uso da voz, necessárias às demandas da jornada de trabalho. No que se refere às condições organizacionais, a desproporcionalidade entre o salário do professor e suas responsabilidades repercute diretamente na saúde física e mental dos professores estudados (LEMOS, 2005, p).

Fisicamente, as queixas relacionam-se à dores nas costas, nas pernas e nos braços, além da manifestação de rinite, alergia respiratória e alergia dermatológica. A respeito das queixas relacionadas a saúde mental sobressaem o cansaço mental, o estresse, a ansiedade, o esquecimento, a frustração, o nervosismo, a angústia, a depressão e a insônia. Esses dados são semelhantes aos resultados analisados nas entrevistas individuais desta tese.

No encontro coletivo o grupo negou que a situação de adoecimento tivesse relação com o trabalho. O núcleo de sentido foi: *Então eu tenho problema na coluna há um tempão...Eu acho que não é da docência não P.3.*

Este fato pode estar relacionado aos mecanismos de defesa de racionalização e negação e estão alinhados ao pensamento desenvolvido por Dejours (2006) acerca da vergonha decorrente do adoecer e de sentir-se incapaz e sem utilidade. No paradigma funcionalista predominante na sociedade neoliberal, a pessoa vale o que produz e, para isso, deve funcionar e aguentar firme na guerra econômica mundial. Esta guerra, considerada uma fatalidade a que o homem moderno está submetido, oferece as bases para a ideologia

defensiva do realismo econômico que justifica a violência dirigida aos trabalhadores que fazem “corpo mole” no trabalho.

O modelo de homem econômico não autoriza que os trabalhadores manifestem suas dores associadas ao trabalho. O espaço para essa manifestação, bem como a sua constatação, exigiria o desencadeamento de discussões e transformações na organização do trabalho. A doença, segundo o modelo capitalista, deve permanecer na esfera privada. A norma informal é que não se deve falar sobre o tema, não torná-lo público para não colocar em risco os sistemas produtivos (ABRAHÃO; SZNELWAR, 2008).

A luta contra a percepção e o compartilhamento do sofrimento entre pares, leva o trabalhador a desenvolver defesas que possibilitem resistir aos constrangimentos da organização do trabalho. Os mecanismos de defesa, que também não são compartilhados, colocam em risco a saúde dos sujeitos. O destino do sofrimento é a patogenia, visto que inexistem espaços organizacionais para deliberação coletiva com o objetivo de elaborar soluções para as adversidades do trabalho real, vivo. Neste caso, o sofrimento tende a paralisar o sujeito, favorecendo a alienação do próprio corpo e beneficiando o adoecimento (VILELA, 2010).

Os resultados que se destacam neste estudo relacionam-se à construção de estratégias defensivas para suportar uma realidade produzida pelas mudanças advindas das políticas governamentais dos últimos anos (SGUISSARDI, 2005; SGUISSARDI; FRANCO; MOROSINI, 2005; MANCEBO, 2006; 2011; ÁVILA, 2010). As estratégias defensivas são caracterizadas pelo incremento da extensão e da intensidade de trabalho e de carga horária, sobrecarga de trabalho, precarização das condições estruturais do ambiente de trabalho, falta de suporte técnico-administrativo adequado, aumento de competitividade e individualismo, perda de autonomia e de espaço de criação, em virtude da fragmentação e da racionalização do trabalho e do comprometimento da qualidade das produções acadêmicas (CRUZ; LEMOS, 2005; ZANIN; FREITAS; KÜNZLE, 2012; BORSOI, 2012).

O enfrentamento do atual contexto de trabalho docente desenvolve-se pelo isolamento, racionalização e produtivismo. Estas defesas não contribuem para o estabelecimento de boas relações interpessoais, ao contrário, acirram a competição e o individualismo.

As condições inadequadas de trabalho e as relações sócioprofissionais de baixa qualidade aumentam o sofrimento advindo da sobrecarga no trabalho, pois não há amparo dos colegas para o enfrentamento das dificuldades relacionadas ao trabalho.

A desestruturação do coletivo de trabalho e a falta de solidariedade não permitem a visibilidade do engajamento do docente e da discussão e deliberação para busca de soluções elaboradas para enfrentar a organização do trabalho. Sem espaços de discussão coletivos, o reconhecimento entre os pares fica limitado e a convivência com os alunos passa a ser a fonte de ressignificação do sofrimento.

Ao mesmo tempo que a convivência com os alunos representa prazer para o docente, a ele é exigido que desenvolva um trabalho administrativo e burocrático que permita o funcionamento da instituição. A comparação entre os grupos que produzem mais também é fonte de sofrimento, pois eleva o valor das atividades realizadas individualmente e desvaloriza aquelas relacionadas à sala de aula e à gestão.

A liberdade e a autonomia possibilitam vivências de prazer para o docente, mas também representam uma ameaça. Como parte do grupo não se envolve com questões da faculdade, a sobrecarga é maximizada para aqueles que se dedicam às atribuições, e a gestão não dispõe de mecanismos para alterar essa situação.

A falta de reconhecimento social e financeira é outro fator de sofrimento, levando o docente a perceber sua impotência ante às exigências das conquistas materiais de familiares e amigos.

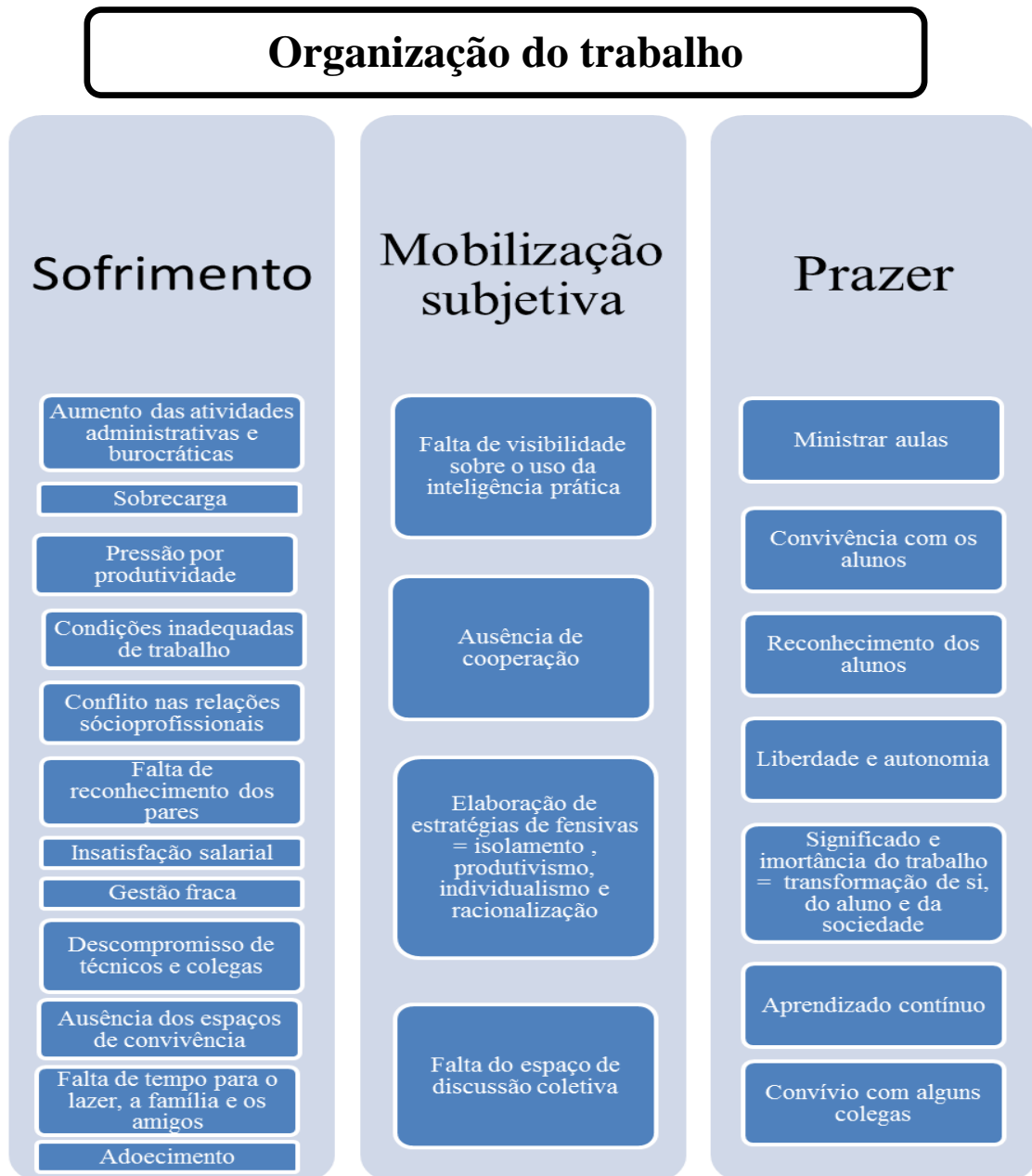
O segundo estudo apresentou os dados para os participantes da pesquisa e, de maneira coletiva, buscou validá-los. A leitura da comparação dos núcleos de sentido demonstrou diferenças sobre alguns temas, mas, sobretudo, indicou uma intensificação nas verbalizações, apresentando uma maior carga emocional.

Os conflitos advindos das relações socioprofissionais intensificaram-se nas falas coletivas. A relação entre docente e técnico destacam-se como fonte de desgaste e sobrecarga. A falta de condições adequadas de trabalho e a competição intergrupala também apareceram, revelando as queixas do professor sobre o sistema de avaliação dos órgãos de fomento a pesquisa e como ele incide na rotina do docente em suas condições de trabalho. Todas essas questões surgiram com maior destaque nas verbalizações dos encontros coletivos do que nas entrevistas individuais.

A falta de reconhecimento financeiro e social mobiliza os professores nas suas relações interpessoais e produz um sentimento de frustração e as vezes de incompetência. A liberdade e a autonomia, a relação com o aluno e o significado de transformação social do professor tentam ressignificar o sofrimento resultante da sobrecarga, dos conflitos, da falta de cooperação e da ausência do reconhecimento entre os pares.

A figura 11 apresenta a síntese do capítulo V, buscando evidenciar as fontes de prazer e sofrimento e os elementos relacionados a mobilização coletiva.

Figura 11 – Síntese do capítulo V



Fonte: figura elaborada pela autora.

A análise da figura 9 revela mais fatores de sofrimento do que de prazer no contexto de trabalho estudado. A falta de lugar para a subjetividade e a vida no trabalho limita a mobilização subjetiva. As estratégias defensivas utilizadas pelo grupo não contribuem para a cooperação e o relacionamento entre os pares, gerando o esvaziamento dos coletivos. Nesta

situação, a liberdade e a autonomia são recursos apontados por alguns docentes que atenuam os efeitos da sobrecarga no trabalho, mas que levam outros a isolarem-se do grupo.

Conforme Lancman *et al.* (2007), as condições que geram as vivências de sofrimento podem levar à perda da iniciativa e à passividade dos trabalhadores, prejudiciais para a instituição e para os que dependem dos resultados de seu trabalho, sobretudo quando se solicita o engajamento do sujeito. A organização de trabalho imposta e sem espaço de discussão para dar visibilidade ao saber-fazer dos trabalhadores dificultar a dinâmica do reconhecimento no trabalho, conduzindo o trabalhador a vivenciar sentimento de impotência, de desconfiança e dúvida a respeito de si mesmo, propiciando sua perda de controle ou do seu sentimento de incapacidade em relação aos desafios impostos pelo trabalho.

Os motivos que configuram essa realidade podem estar ancorados na identidade profissional, no senso de ética e no comprometimento dos docentes, mas também relacionam-se com as condições de trabalho. A esperança de reconhecimento influencia as estratégias de defesa utilizadas pelos docentes para enfrentamento das adversidades no trabalho.

Os docentes que se envolvem com as atividades da faculdade ou recebem reconhecimento dos alunos e chefia que ressignificam o sofrimento ou acreditam que ainda serão reconhecidos. Os professores que se isolam, o fazem na própria faculdade, investindo em pesquisa e publicação ou em atividades extrafaculdade, por não extraírem do ambiente elementos que ressignifiquem seu sofrimento e nada mais esperarem por isso, e a alternativa consiste em investir em outras atividades nas quais o reconhecimento seja possível. De toda forma, as defesas contra o sofrimento no trabalho influenciam o contexto de trabalho e as vivências de prazer e sofrimento dos professores.

No caso da odontologia, por ela oferecer na atividade clínica uma opção de boa rentabilidade, o professor pode buscar um tipo de reconhecimento financeiro e social que lhe permita uma menor invasão de sua vida pessoal pela profissional. Parece haver ainda um grupo que corresponde ao alerta de Lancman *et al.* (2007) sobre as condições que levam o sujeito a duvidar de si mesmo e ao sentimento de incompetência, e que foi tomado pela passividade e não responde mais às solicitações dos pares e da chefia, contribuindo para a sobrecarga do restante do grupo.

O ser docente, a identificação com a profissão, o convívio com o aluno, a liberdade e a autonomia e a percepção sobre as promessas de reconhecimento, parecem definir os destinos do sofrimento decorrente de uma organização de trabalho que compromete a retribuição simbólica aos engajamentos por meio da coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese foi descrever e analisar, com base nas categorias de análise da clínica psicodinâmica do trabalho, as vivências dos docentes da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Goiás em relação ao seu trabalho na IES.

O desenvolvimento deste estudo também buscou descrever e analisar o trabalho docente no contexto de uma Ifes, identificar os elementos que causam vivências de prazer e de sofrimento nos docentes e que se relacionam ao seu contexto de trabalho, compreender as estratégias defensivas coletivas utilizadas pelo grupo em decorrência do sofrimento gerado pelos constrangimentos no trabalho e verificar as possibilidades de constituição de um espaço de discussão coletivo.

Algumas questões nortearam o desenvolvimento desta pesquisa, e dentre elas, ressaltam as mudanças provocadas pela mercantilização do ensino superior para o contexto de trabalho do professor de uma Ifes, e como as propostas de ampliação das universidades federais públicas indicadas pelo Reuni, podem influenciar as vivências de prazer e de sofrimento dos professores. Procurou-se responder às seguintes questões: ao enfrentar os constrangimentos impostos por um cenário configurado pela lógica neoliberal produtivista, como os docentes enfrentam o sofrimento advindo dessa situação? Que defesas são desenvolvidas? Que elementos extraídos da rotina do professor auxiliam a ressignificação desse sofrimento? O reconhecimento está presente na vida profissional do docente? Há cooperação e relações de confiança que permitam a visibilidade do engajamento do professor ante as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do seu trabalho? Se existem relações de confiança, é possível instaurar espaços de deliberação coletivas formalizados na faculdade de odontologia da UFG?

O levantamento bibliográfico sobre o tema identificou estudos na área de educação superior pública que descrevem um contexto marcado pela sobrecarga de trabalho, competição entre pares, pressão por produção e condições físicas e de apoio insuficientes para o desenvolvimento do seu trabalho (MANCEBO; ROCHA, 2002; RESENDE, 2005; MENDES *et al.* 2006; OLIVEIRA, 2006; LOPES, 2006; MANCEBO, 2007; GARCIA; OLIVEIRA; BARROS, 2008; SILVA; HELOANI, 2009; CASSIOLATO, 2010; GRADELLA JÚNIOR, 2010; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010; MACÊDO, 2010; VILELA, 2010; LEMOS, 2011; BORSOI, 2012; BOSI, 2012; LIMA, 2012; NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012).

Ao analisar os dados desses estudos conclui-se que o sofrimento relaciona-se ao medo de ser incompetente, ao estresse advindo da sobrecarga de trabalho e da pressão por publicação, aos conflitos interpessoais gerados pela competição por recursos e *status*, à falta de reconhecimento financeiro e simbólico e à invasão do tempo de lazer do docente para concluir suas atividades. O prazer no trabalho liga-se ao ensino, a sala de aula, ao convívio com o aluno no processo de ensino-aprendizagem e à liberdade e à autonomia para o desempenho de suas atividades. As estratégias defensivas identificadas nesses estudos são o isolamento e o individualismo.

De uma maneira geral, os estudos na área sugerem uma imagem paradoxal do ambiente de trabalho do professor universitário. Ao mesmo tempo que é promotor de um espaço para as interações humanas, encontros e trocas de conhecimentos, experiências, sentimentos que contribuem para que as possibilidades de ressignificação do sofrimento se concretizem, também é palco de conflitos de várias naturezas que levam o professor ao isolamento, ao individualismo e, por vezes, ao adoecimento (SILVÉRIO *et al*, 2010). Os resultados desta tese corroboram com essa imagem.

Mobilizada por todas essas questões, a pesquisadora buscou compreender os processos intersubjetivos vivenciados pelo docente no atual contexto de trabalho da Faculdade de Odontologia da UFG, bem como analisar as estratégias de enfrentamento utilizadas para desempenhar suas atividades, ressignificar o sofrimento e experimentar prazer no seu cotidiano laboral.

A utilização da abordagem da clínica psicodinâmica do trabalho mostrou-se adequada para o atingimento desses objetivos, por privilegiar a relação subjetiva do sujeito com o seu trabalho, enfatizando a investigação na subjetividade. Dejours (1992) define o campo da psicodinâmica do trabalho como o do sofrimento, da significação e das formas desse sofrimento, os quais constituem a evolução de uma luta entre funcionamento psíquico e pressões organizacionais desestabilizantes. Os pressupostos da psicodinâmica do trabalho referentes à não neutralidade do trabalho em relação à saúde mental e à constituição da identidade do sujeito colaboraram para a compreensão das questões investigadas nesta tese.

Para Molinier (2001), o objetivo da psicodinâmica do trabalho não reside na transformação do trabalho, mas na modificação das relações subjetivas nele presentes. O resultado da realização de uma enquete não se traduz na ocorrência de mudanças no trabalho, mas sim, no trabalhador. Nesta perspectiva, inscreveu-se a proposta metodológica deste

trabalho, privilegiando o mundo subjetivo do sujeito construído com base em suas experiências concretas e expressas pela palavra.

A análise documental realizada no primeiro estudo desta tese apontou um contexto que busca responder às crescentes exigências da UFG. Tanto a análise dos cadernos de autoavaliação institucional como o relatório de diagnóstico organizacional produzidos pela Prodir e pelo Grupo Empresa, respectivamente, revelaram constrangimentos na realização do trabalho causados pela sobrecarga de atividades, pela burocracia, pela diminuição do contingente de servidores (técnicos e docentes), pelo aumento de demanda de alunos, pelas condições físicas inadequadas e pelos conflitos nas relações interpessoais, sobretudo entre professores e técnicos.

Essas informações geraram questionamentos da pesquisadora, os quais embasaram o roteiro das entrevistas individuais. Os professores apresentaram novos dados sobre o contexto de trabalho, suas vivências de prazer e sofrimento e como enfrentam as adversidades de uma organização do trabalho marcada pela sobrecarga de atividades.

É importante destacar que os professores que participaram deste estudo, são, provavelmente, docentes que se envolvem com a faculdade naquilo em que são solicitados. Dedicar um tempo à participação em uma pesquisa de outro pesquisador demonstra uma característica de envolvimento e compromisso que deve ser considerada nesta análise. A sobrecarga de trabalho é para eles, elemento presente em seu contexto de atuação, o que não significa que todos os professores da faculdade se sintam assim.

“Ao final o que sentem, de fato, é a sobrecarga de trabalho, além das condições inadequadas de trabalho, da jornada sem delimitação clara de tempo e – para muitos – da pressão pelo cumprimento de metas de produtividade”, afirma Borsoi (2012, p.94). O grupo de docentes que assumem chefias de departamento, coordenações de curso, comissões, dentre outras responsabilidades administrativas, assumem também uma carga de trabalho burocrática e administrativa, além de arriscarem-se à crítica dos pares e à eclosão de conflitos com os colegas. Participar de comissões, representações e exercer outras funções que, de maneira geral, são exigidas pela faculdade para que ela funcione, significa para o professor um dispêndio de energia, cujo resultado é invisível aos olhos de muitos, senão da grande maioria (LOPES, 2006).

Apesar dos obstáculos enfrentados pela pesquisadora para a realização das reuniões coletivas, elas contribuíram significativamente para a compreensão das questões norteadoras desta tese. Os obstáculos apresentados constituíram um dado, que apontou a utilização das

estratégias defensivas coletivas do individualismo e do isolamento para o enfrentamento da sobrecarga de trabalho, da cobrança por produtividade e das relações interpessoais conflituosas.

O trabalho do professor das Ifes tem sido marcado por um significativo processo de intensificação e precarização nos últimos anos. Este contexto adverso é reflexo de um receituário de mudanças no mundo do trabalho atingindo profundamente as instituições públicas expostas a um movimento de reconfiguração. As transformações em curso transferem os moldes do setor privado para o contexto público pela flexibilização dos vínculos empregatícios, ênfase no quantitativo e forte exigência de cumprimento de metas produtivistas (BORSOI, 2012).

O processo de reestruturação organizacional em andamento nas Ifes não comporta a adequação da infraestrutura, nem a nomeação de servidores em número suficiente para suprir o aumento da demanda de serviços. Trata-se da expansão com precarização, com o objetivo de aumentar o número de vagas ofertadas e os indicadores de produtividade do ensino superior público, deixando de resolver a contento os problemas históricos existentes (FLEURY; RIBEIRO; MACÊDO, 2013).

A denúncia de estudiosos (OLIVEIRA, 2000; RESENDE, 2005; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; BOSI, 2007; SGUISSARDI; FRANCO; MOROSINI, 2005; SGUISSARDI, 2008) sobre as transformações nas universidades federais, segundo a lógica de mercado, solicitam maiores investigações sobre as consequências deletérias desse contexto para a saúde do professor. O presente estudo, alinhado a essa preocupação, buscou analisar como essas mudanças interferem na saúde psíquica do docente, investigando as estratégias coletivas defensivas utilizadas pelo grupo para suportar as pressões advindas dessas transformações e evitar o adoecimento.

Para Dejours *et al.* (1994), as estratégias defensivas coletivas constituem mecanismos pelos quais o trabalhador objetiva modificar, transformar ou minimizar sua percepção da realidade que o faz sofrer.

A forma de avaliação na UFG, bem como em outras Ifes do país, tem como base a análise quantitativa sobre o seu desempenho, e o parâmetro do produtivismo sobrepõe-se ao da qualidade. Este aspecto delinea um modo de viver do docente em que ele não reconhece os limites entre tempo de trabalho e não trabalho, o que gera conflitos entre os pares, que se recusam a conciliar atividades de ensino e gestão, as quais possuem maior dimensão imaterial

do trabalho, e investem mais na pesquisa, no isolamento e no reconhecimento por imposição, este último outorgado, sobretudo, por órgãos como a Capes e o CNPq.

As discussões sobre esse assunto, no encontro coletivo, fizeram emergir a competição e o sentimento de injustiça entre esses grupos. A corrida pela manutenção de bolsas de estudo ou para aquisição de verbas com objetivo de equipar laboratórios e salas de estudos, custear viagens para participação em congressos e outros, instaura uma verdadeira competição entre os docentes de um mesmo departamento ou programa de pós-graduação (BORSOI, 2012).

Para Silva e Silva Júnior (2010), o individualismo, a competitividade e o produtivismo na universidade não existem como marcas a-históricas dessa instituição, mas são solicitadas pelo processo de produção da ciência e da tecnologia, mercadorias capitais do atual processo de produção de valor.

A liberdade e a autonomia são elementos percebidos pelos professores como de grande valia no exercício da docência em uma Ifes. Mas como elas podem ser autênticas no atual momento histórico? Estarão esses elementos também a serviço do capital? A liberdade em organizar seu trabalho, significa transpor os limites entre lazer e trabalho e aumentar a produtividade do professor?

Os dados apontam que a autonomia limita-se a sala de aula, e permeada pelo individualismo, não produz discussões coletivas que requeiram o exercício de crítica e a mobilização dos professores sobre a organização de trabalho, uma vez que está cada vez mais alinhada à demanda do capital. Nesse contexto,

o ideal de autonomia terá novo significado e ampliam-se os obstáculos para sua realização original. Mesmo com as resistências de muitos docentes e de alguns sindicatos que ainda a buscam e a defendem na prática acadêmica e política, o que vemos é a prevalência da heteronomia nas dimensões, econômica, educacional, cultural, social e política, pois em todos esses aspectos os critérios para as decisões sobre currículos, carreira, orçamentos, financiamentos, convênios, formas de avaliação e de difusão do saber, serviços e número de alunos por professor não são definidos pela universidade, mas por interesses externos definidos pelas demandas do capital e do Estado (RODRIGUES, 2011, p.53).

Para Chauí (2001), a autonomia possuía sentido sociopolítico e era considerada a marca própria de uma instituição social que adquiria na sociedade seu princípio de ação e regulação. No entanto, ao ser transformada em uma organização administrada, a universidade pública perde a idéia e a prática da autonomia, que, atualmente, se reduz à gestão na qual o

Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que definem a renovação ou não do contrato.

O sentido da autonomia relaciona-se com a liberdade da universidade para captação de recursos com empresas privadas e como “gerenciamento empresarial da instituição” que objetivam o atingimento de metas e cumprimento das cláusulas contratuais. “A flexibilização passa a ser o princípio da autonomia, da profissionalização dos currículos de graduação e da separação entre docência e pesquisa” assevera Rodrigues (2011, p.53).

“Autonomia e heteronomia são duas faces da mesma moeda”, afirmam Nascimento, Vieira e Araújo (2012, p. 849). A organização do trabalho, ao expressar a vontade de outrem, coloca-se no polo da heteronomia. Os coletivos de trabalho, por retraduzirem a organização de trabalho, colaboram para reparar as suas insuficiências, orientadas por regras compartilhadas e negociadas e representam o polo da autonomia. Concebida como “organização administrada”, só lhe resta a heteronomia, em que as suas leis e normas internas são definidas e impostas externamente. Segundo a lógica neoliberal, o sentido de autonomia altera-se e passa a ser entendido como captação de recursos em empresas privadas e como gerenciamento empresarial da instituição (RODRIGUES, 2011).

No campo estudado nesta tese, o contexto competitivo e individualista impede que a autonomia prevaleça. A negação da realidade, o isolamento e a passividade são estratégias defensivas coletivas que colaboram para que a liberdade e a autonomia sejam percebidas como plenas e cumpram a função de ocultar os controles impostos nas universidades públicas.

Para Dejours (2012), é necessário pensar politicamente o trabalho. Trata-se da oportunidade de construção de laços de solidariedade para enfrentar as adversidades relacionadas aos riscos do trabalho tanto para a integridade física e mental quanto contra a injustiça e as possibilidades de dominação.

Um espaço que autorize o trabalhador a proferir críticas contra as prescrições exige relações de confiança entre colegas, subordinados, chefes e dirigentes. A confiança é geralmente frágil em um ambiente marcado pela competitividade, mas é requisito para que a construção de acordos, normas e regras ajuste a organização do trabalho (DEJOURS, 2004).

Se a confiança é premissa para a cooperação, os ajustamentos da organização do trabalho passam pela realização das condições éticas que promovam as trocas de experiências entre trabalhadores. Sem a confiança, cada um vive de forma isolada a angústia de suas transgressões. Outra consequência da falta de confiança no trabalho é a ausência de um

espaço em que o reconhecimento do engajamento do trabalhador e da sua engenhosidade possam ressignificar o seu sofrimento e fortalecer sua identidade.

A organização do trabalho, representada tanto na gestão superior da universidade (reitores, pró-reitores, diretores de centros acadêmicos) quanto na gestão de chefias de departamento, devem contribuir para a institucionalização de espaços de debates que possibilitem superar as barreiras comunicacionais e promover a construção de um ideário e de um projeto comum (NASCIMENTO; VIEIRA; ARAÚJO, 2012).

O trabalho pode proporcionar para os trabalhadores, dentre outros, o respeito pela dignidade do outro, a cautela, a solidariedade, a cooperação e a aprendizagem dos princípios da democracia. No entanto, pode promover a instrumentalização do outro, a deslealdade, a duplicidade, a covardia e o individualismo. A organização do trabalho implica a realização do melhor ou do pior do sujeito, o que depende da capacidade de construção ou de destruição dos espaços políticos (DEJOURS, 2012).

Nesta tese, os resultados indicam que as vivências de prazer dos professores estão ligadas ao convívio com os alunos, à sala de aula e ao significado da profissão docente em seu potencial para transformar realidades, tanto do aluno quanto do paciente e da sociedade. Nessas relações, eles obtêm reconhecimento e sentem liberdade e autonomia no desenvolvimento de suas ações. Nas falas dos participantes, percebe-se um conteúdo afetivo e emocional que caracteriza sua relação com a docência. Esta dimensão, quando realizada, ressignifica seu sofrimento, mas ao ser impedida, faz surgir o sofrimento psíquico do professor (GRADELLA JÚNIOR, 2010).

O enfraquecimento do coletivo também compromete a visibilidade do trabalho do professor. O conhecimento sobre a natureza da dificuldade que o professor enfrenta para realizar seu trabalho é imprescindível para compreender as soluções encontradas. Há que se conhecer a dimensão do trabalho para que a dinâmica do reconhecimento produza benefícios para a identidade e a saúde do indivíduo.

No caso dos professores estudados nesta tese, a convivência com os alunos propicia uma construção que pode sugerir a formação de um coletivo de trabalho, diferente do construído entre pares, mas além da relação profissional-usuários. Para Molinier (2013), o reconhecimento dos usuários situa-se na esfera da gratidão e não se traduz no reconhecimento com maior potencial de ressignificar o sofrimento no trabalho. Há que se ressaltar que os alunos não devem ser considerados somente usuários, visto que a relação professor-aluno subentende a construção de aprendizagem e implica uma dinâmica diferente daquela

vivenciada com um usuário. Desta forma, o reconhecimento dos alunos promove efeitos superiores aos previstos por Molinier (2013). A intensidade com que os docentes descreveram a relação com os alunos sugere um potencial de ressignificação do seu sofrimento semelhante ao efeito do reconhecimento dos pares. Os alunos e o professor constituem o coletivo na dinâmica intersubjetiva da identidade no trabalho do professor.

O prazer no trabalho docente relaciona-se à convivência com os alunos, ao seu desenvolvimento e ao reconhecimento. Este último envolve o julgamento da utilidade, o que pode explicar a preferência dos alunos pelos professores da área clínica e o julgamento da beleza e é expresso pelo reconhecimento do aluno à maestria de ensino do professor. Há ainda a gratidão, pois o aluno acompanha o engajamento do professor para conseguir realizar suas atividades frente às crescentes exigências de trabalho. Os resultados desta tese sobre o prazer docente indicam que a relação professor-aluno apresenta elementos que constituem uma forma específica de reconhecimento, o reconhecimento dos aprendizes pelo seu mestre.

Esta forma de reconhecimento associa o julgamento de utilidade e de beleza, que, mesmo não sendo proferidos pelos pares ou pelos chefes, estão presentes no cotidiano de trabalho docente e parecem ter o poder de ressignificar as vivências de sofrimento. Somam-se aos julgamentos a gratidão do aluno e sua admiração pelo trabalho do professor.

Apesar da falta de reconhecimento dos pares e da utilização de estratégias defensivas para enfrentar o sofrimento advindo da organização de trabalho, ela parece não correr risco de paralisia pois o reconhecimento dos alunos ressignifica o sofrimento e mobiliza os docentes a engajarem-se no desenvolvimento de soluções para os problemas enfrentados em seu contexto de trabalho.

Os resultados deste estudo representam um avanço nas pesquisas sobre a relação entre organização do trabalho e saúde mental do professor de uma Ifes, ao desvelar as defesas que o grupo utiliza para enfrentar o sofrimento gerado pelos constrangimentos impostos pelo real do trabalho e como as defesas assentam-se em um pensamento neoliberal individualista e produtivista, capaz de transformar a liberdade e a autonomia dos professores em um conceito limitado e insuficiente para que o pensamento crítico e a solidariedade possam transformar a rotina de trabalho dos professores e a universidade como instituição social. Outro avanço refere-se à questão anteriormente apontada sobre o reconhecimento do aluno pelo professor e como ele pode representar uma forma singular de retribuição simbólica para o profissional. Os futuros estudos nessa área poderão analisar essas questões e aprofundar o seu conhecimento.

A limitação do estudo deveu-se à impossibilidade de realização de um maior número de encontros coletivos, os quais poderiam promover o aprofundamento de algumas questões importantes para o grupo, contribuindo para a transformação de cada participante. A limitação refere-se à dificuldade de conciliação das agendas dos professores com a agenda da pesquisadora, mas também aos elementos discutidos nesta tese, referentes às defesas utilizadas pelos docentes para o enfrentamento do seu cotidiano laboral.

Os próximos estudos deverão analisar a situação dos gestores das Ifes, preocupando-se em identificar temas que possam contribuir para o entendimento das dificuldades enfrentadas por eles na administração das unidades acadêmicas e como eles percebem o cotidiano do professor.

Para Dejours (2012), o estabelecimento de uma política do trabalho implica a elaboração de uma doutrina de trabalho baseada na “reavaliação sistemática das relações entre trabalho e a política, entre o trabalho e a violência, entre o trabalho e a cultura, entre o trabalho e a democracia” (p. 204). A mudança só será possível se envolver uma discussão no plano nacional, introduzindo, nas grades curriculares das universidades, o ensino de uma política de trabalho. Se a universidade for o palco que envolverá a discussão de tema tão relevante para a saúde dos trabalhadores, o estudo sobre ela, analisando sua organização de trabalho, é imprescindível para que essa compreensão auxilie o movimento de reflexão acerca da relação intersubjetiva dos trabalhadores com o trabalho.

Os gestores, com suas funções de coordenar a cooperação entre os trabalhadores, de cuidar do espaço de deliberação, tornando visível o modo operatório de cada um e escutar equitativamente seu grupo de trabalho, deve, desempenhando o seu papel de interlocutor entre a direção e os trabalhadores, orientar a doutrina da instituição e contribuir para o reconhecimento da relação entre o trabalho, a deontologia do fazer e a democracia (DEJOURS, 2012).

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. I; SZNELWAR, L. I. Entre a tarefa e a atividade: A dor do trabalhar. In: MENDES, A. M. (org). **Trabalho e saúde: o sujeito entre emancipação e servidão**. Curitiba: Juruá, p.102-114, 2008.

ALERIGI, A. JR. Da. Educação. Cade pede análise aprofundada de união Kroton-Anhanguera. Exame.com. Disponível em www.exame.com/educacao. Acesso em 25 de outubro de 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (ADUFF). **Alterações no mundo do trabalho e no papel do Estado: bases para intensificação do trabalho docente**. Comando local de greve/ADUFF, 2012. Retirado em 10 de janeiro de 2013, de http://3.bp.blogspot.com-vWScq_cNGIT/T_IFoJ6r8l.

AGGIO, A. Maio de 1968: repercussões no Brasil. **Jornal da Unesp**, 2008.

ASSUNÇÃO, A. A.; OLIVEIRA, D.A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 30. N.107, p.349-372, maio/agosto de 2009.

ARAÚJO, C.; ROLO, D. **Apresentação do dossier temático: Psicodinâmica e psicopatologia do trabalho**. (20011), *Laboreal*, 7, (1), 10 - 12. Retirado de <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582235338944745462>.

ATHAYDE, M., E BRITO, J. Ergologia e clínica do trabalho. In: *Clínicas do trabalho*, por Pedro F. Bendassoli e Lis Andréia P. Soboll, 258-273. São Paulo: Atlas, 2011.

ÁVILA, S. F. O. de. **Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior**. Tese (Doutorado em Políticas públicas e formação humana). Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BARRETO, M. S. Assédio moral: ato deliberado de humilhação ou uma “política da empresa” para livrar-se de trabalhadores indesejados. **Revista Ser Médico**. São Paulo, ed 20, jul/ago/set., 2002. Retirado em 10 de julho de 2004, de http://ser1.cremesp.org.br/revistasermedico/nova_revista/corpo.php?material=40.

BARRETO, MARGARIDA M. S. Assédio moral: acidente invisível que põe em risco a saúde e a vida do trabalhador. Rio de Janeiro: Sindipetro, 2003.

BENDASSOLLI, P. F. Crítica às apropriações psicológicas do trabalho. *Psicologia e Sociedade*, Vol. 23, no.1 Florianópolis, Jan/abr. 2011.

BENDASSOLLI, P. F.; BORGES-ANDRADE, J. E.; MALVEZZI, S. Paradigmas, eixos temáticos e tensões na PTO no Brasil. *Estudos de Psicologia*, Vol.15 no. 3 Natal st./dez. 2010.

BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. P. *Clínicas do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2011.

BENDASSOLI, P. F.; SOBOLL, L. A. **Clínicas do trabalho**: premissas, posicionamentos e tendências. Anais da Jornada Internacional de Práticas clínicas no Campo Social. Universidade Estadual de Maringá, 2010

BIANCHETTI, I. Machado, A. M.N. **Reféns da produtividade**: sobre produção do conhecimento, saúde dos professores e intensificação do trabalho na pós-graduação. Caxambu, MG: 30^a Reunião Anual da Anped, Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em dezembro de 2007

BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F. ; MOROSINI, M. **Educação Superior no Brasil**: 10 anos após a LDB. <http://www.inep.gov.br>. Vol. 2 abril, 2008.

BOHRER, I. N.; J. O. PUEHRINGER, J. ORSO, SILVA, D. S.; J., NAIRD OF. **A história das universidades**: o despertar do conhecimento. [http< www.unifra.br](http://www.unifra.br) , Jan. 2008. Acesso em 2 de agosto de 2011.

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, 81-100, 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ.Soc.** 28 (101), 1503-1523), 2007.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas universidades públicas no Brasil (1980-2011): sob a pressão do *tacão de ferro*. **Revista Pensata**, v. 2, n1, dezembro de 2012.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRANT, L. C.; MINAYO-GOMEZ, C.. A transformação do sofrimento em adoecimento: do nascimento da clínica à psicodinâmica do trabalho. **Ciênc. saúde coletiva [online]**, vol.9, n.1, pp. 213-223, 2004.

BRASIL. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, df, 6 abr. 1997a. (Revogado pelo Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001).

_____. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, df, 10 jul. 2001a. (Revogado pelo Decreto n. 5.773, de 2006).

_____. Decreto n. 4.914, de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências.

Diário Oficial da União, Brasília, df, 12 dez. 2003 (Ed. Extra). (Revogado pelo Decreto n. 5.786, de 24 de maio de 2006).

_____. Decreto nº 5.225, de 1 de outubro de 2004. Altera dispositivos do Decreto nº 3.860, de 09 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2004.

_____. Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 set 2004.

_____. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

_____. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 mar. 2008

_____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. INEP. **Educação superior brasileira: 1991 - 2004**. Brasília: INEP, 2006. BRASIL. Presidência da República. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 10 abr. 2011.

_____. INEP. **Ministério da Educação**. Censo da Educação Superior 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 de outubro de 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.861 – 14 abr. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília: **Congresso Nacional**, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Lei n. 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica)- 02 dez. 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Brasília: **Congresso Nacional**, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Lei n. 11.079 – 30 dez. 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública. Brasília: **Congresso Nacional**, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Lei n. 11.096– 13 jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília: **Congresso Nacional**, 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.

_____. Lei n. 11.552, de 19 de novembro de 2007, alterou limites de financiamentos para jovens estudantes. Publicada no **Diário Oficial da União**, em 31 maio 2007; Ed. Extra.

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Classificação Brasileira de ocupações (CBO)**. Professores de ciências biológicas e da saúde do ensino superior. Acesso em 04 de agosto de 2013. Disponível no site <http://www.mteco.gov.br>.

_____. Ministério da educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais de 2003 a 2012**. Brasília, 2012. Disponível em <[http](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com)> portal.mec.gov.br/index.php?option=com. Acesso em 20 de outubro de 2013.

_____. Ministério da educação. **Resumo técnico do censo da educação superior 2011** (ano base 2010) publicado em 30 de abril de 2013 em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 12 de julho de 2013.

BRASIL, E. M. O ideal de criação da UFG. In Uma história de persistência. **Afirmativa**. Goiânia, UFG, nº2 novembro de 2008.

BRETON, P. **A palavra manipulada**. Ed. Caminho Lisboa: 2002.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**: Fragmentos. São Paulo: editora Unesp, 1997.

CAIAFA, J. **Nosso Século XXI**: notas sobre arte, técnica e poderes. Rio de Janeiro: Relume Damará (2000).

CARDOSO, I. **Para uma crítica do presente**. São Paulo: Ed.34, 2001.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, 2002.

CARLOTTO, M; PALAZZO, L. S. Síndrome de *burnout* e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. **Cad. Saúde Pública**, vol.22, nº.5, p.1017-1026, 2006.

CARRETEIRO, T. C. O., E BARROS, V. A. Clínicas do trabalho: contribuições da psicossociologia no Brasil.” In: **Clínicas do trabalho**, por Pedro F. Bendassoli e Lis Andréia P. Soboll, 208- 226. São Paulo: Atlas, 2011.

CASSEL, C; SYMON, G. **Qualitative methods in organizational research**: a principal guide. London: Sage, 1995.

CASSIOLATO, R. A. **Síndrome de burn-out a identidade do professor universitário**. Tese (doutorado em Educação) Unicamp, Campinas, 329f., 2010.

CHANLAT, J. F. O desafio social da gestão: a contribuição das ciências sociais. Em Bendassoli e Soboll. **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 9 maio 1999. *Caderno Mais!*

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CLOT, I. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal dès psychologues**, nº 185, 2001.

CODO, W. (coord) **Educação: carinho e trabalho**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOURDIEU, P. **Contrafogos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

COSTA, E. B. O. ; RAUBER, P. Historia da educação: surgimento e tendências da universidade no Brasil. **Revista jurídica Unigran**, Dourados, MS, v (11) n. 21, Jan/Jun, 2009.

COUTINHO, M. C.; MAGRO, M. L. P. D.; BUDDE, C. Entre o prazer e o sofrimento: um estudo sobre os sentidos do trabalho para professores universitários. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.13 (2), 154-167, 2011.

CRUZ, R. M. Saúde, trabalho e psicopatologias. In AUED, B.W. (org.) **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. Tradução de Ana Isabel Paraguay e Lúcia Leal Ferreira. 5. ed. ampliada. São Paulo: Cortez Oboré, 1992.

DEJOURS, C. **Coopération et construction de l'identité en situation de travail.** Recuperado em 31 ago., 2009, de <http://multitudes.samizdat.net/coopération> et construction de l'identité en situation de travail, 1993.

DEJOURS, C. **Conferências brasileiras:** identidade, reconhecimento e transgressão no trabalho. São Paulo: Fundap, 1999.

DEJOURS, C. **Le corps, d'abord.** Editions Payot & Rivages. Paris, 2003.

DEJOURS, C. **O fator humano.** Tradução de Maria Irene S. Betiol e Maria José Tonelli. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social.** Tradução de LA Monjardim. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

DEJOURS, C. **Travail, violence et santé.** Éditions Payot & Rivages, Paris, 2007.

DEJOURS, C. **Trabalho, tecnologia e organização:** avaliação do trabalho submetida a prova do real. São Paulo: Blucher, 2008

DEJOURS, C. **Da Psicopatologia à psicodinâmica do trabalho.** Lancman, S; Snelwer, L. I. (orgs). Brasília: Paralelo 15, 2008a.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo:** Trabalho e emancipação. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, C. **The management from a working perspective.** USP Conference on Engineering 2012, Escola Politécnica da USP, 7 de novembro de 2012, 2012a.

DEJOURS, C. ABDOUCHELI, E. JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho:** contribuições da Escola Dejouriana à Análise da Relação Prazer, Sofrimento e Trabalho. Tradução de Maria Irene Stocco Betiol et al. São Paulo: Atlas, 2009.

DEJOURS, C.; BÈGUE, F. **Suicídio e trabalho:** o que fazer? Brasília, Paralelo 15, 2010.

DEJOURS C; DESSORS D; MOLINIER. Pour comprendre la résistance au changement. **Documents du Médecin du Travail** , 58:112-117, 1994.

DEJOURS, C.; GERNET, I. **Psychopatologie du travail**. Elsevier Masson, Paris, 2012.

DELGADO, J. O. **Neoliberalismo y capitalismo académico**. Antigua, Guatemala, 01 a 03 de março de 2006. Disponível em: www.flacso.edu.gt/docs/educacion/ponenciaseducaclacso/JaimeOrnelasDelgadoMx, 2006.

DIAS SOBRINHO, J. Concepções de universidade e de avaliação institucional. In: TRINDADE, Hégio. **Universidade em ruínas na república dos professores**. 3 ed. Petrópolis: Vozes; Porto Alegre: CIPEDDES, 2001

DOISE, W. **Social representations, intergroup experiments and levels of analysis**. In R. M. Farr, e Moscovici (Eds) Social representations. Londres: Cambridge University Press, 1984.

ESTEVES, M. F. D. P. **Estresse psíquico em professores do ensino superior privado: um estudo em Salvador-BA**. Dissertação de mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, 2004.

FÁVERO, M. L. A. A UDF: sua vocação política e científica: um legado para se pensar a universidade hoje. **Pro-Posições**. v. 15, n. 3 (45) -set./dez. 2004

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n.28, Editora UFRP, 2006.

FERREIRA, L. L. , Psychodynamique du travail et analyse collective du travail , **Travailler**, n° 25, p. 97-107. DOI : 10.3917/trav.025.0097, 2011.

FERREIRA M. C.; MENDES A. M. **Trabalhos e riscos de adoecimento**: O caso dos auditores-fiscais da previdência social brasileira. Brasília, DF: Fenafisp, 2003.

FERREIRA, M. C., MENDES, A. M. “Só de pensar em vir trabalhar, já fico de mau humor”: atividade de atendimento ao público e prazer-sofrimento no trabalho. **Estudos de Psicologia**, 6 (1), 93-104, 2008.

FERREIRA, J. B. Análise clínica do trabalho e processo de subjetivação: um olhar da psicodinâmica do trabalho. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2010.

FERREIRA, M. C. Interfaces entre a psicodinâmica do trabalho, a sociologia clínica e a ergonomia da atividade: a face da ergonomia da atividade. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2010.

FLEURY, A. R. D; MACÊDO, K. B. Límites y posibilidades del método em psicodinâmica y clínica del trabajo: relato de los estudios del grupo de la Pontificia Universidade Catolica de Goiás. **Praxis**. Ano14, n.21, 77-92, 2012.

FLEURY, A.R.D; MACÊDO, K.. B. O mal estar docente para além da modernidade: uma análise psicodinâmica. **Revista Amazônica**, v.IX, n.2, 217-238, 2012^a

FLEURY, A.R.D; RIBEIRO, C. V. S.; MACÊDO, K.. B. **As vivências de prazer e sofrimento dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior**: reflexões a partir de uma análise comparativa. Artigo não publicado, 2013

FRANCO, A. P. Ensino Superior no Brasil: cenários, avanços e contradições. **Jornal de Políticas Educacionais**, 4, 53-63, 2008.

FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Gestão democrática e autonomia universitária**: educação superior no Brasil e no Mercosul. Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão. Brasília: Inep, 2005.

FRANÇA, P. I. S. **A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente.** Texto publicado pela Universidade Federal de Uberlândia. Acesso em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/PrMv7PRq.pdf

FREITAS, L. G. **Saúde e Processo de adoecimento no trabalho dos professores em ambiente virtual.** Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília - UNB. Brasília, 2006.

FREITAS, C. R.; CRUZ, R.M. Saúde e trabalho docente. In: **XXVIII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 2008, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2008.

GARCIA, M. M. A., HYPOLITO, A. M., VIEIRA, J. S.. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, 31 (1), 45-56, 2005.

GARCIA, A. L.; OLIVEIRA, E. R. A.; BARROS, E. B. Qualidade de vida de professores do ensino superior na área da saúde: discurso e prática cotidiana. **Cogitare enfermagem**, v13, 18-24, 2008.

GORGULHO, V. A consolidação do mercado. **Ensino Superior**, São Paulo, n. 101, fev. 2007. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=11892>>. Acesso em: 10 out. 2008.

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

GUADILLA, C. G. Listado histórico das universidades em América Latina com fecha de creación, desde su fundación hasta 2008. **Portal Enlaces**. <http://www.iesalc.unesco.gov>. Acesso em 02 de agosto de 2011.

GUBA, E. G. (1990). The alternative paradigm dialog. In E. G. Guba (Ed.), **The paradigm dialog** (pp. 17-27). Newbury Park, CA: Sage.

GUIMARÃES JÚNIOR, E. H. Análise e diagnóstico organizacional da Faculdade de Odontologia da UFG. **Empreza Consultoria**, Goiânia-GO, julho de 2008.

GURR, T.R. (1970). **Why men rebel**. Princeton, N.L.: Princeton University Press.

HERNANDES, J. C., MACÊDO, K, B., Prazer e sofrimento no trabalho numa empresa familiar: o caso de um hotel. **Revista Gestão Organizacional**, 1 (1), 7-19, 2008.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização do trabalho globalizado**: história de manipulação psicológica do mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, R. **Assédio moral**: a dignidade violada. *Aletheia.*, nº. 22, p.101-108. dez. 2005.

HELOANI, R., ; LANCMAN, S. Psicodinâmica da trabalho: o método clínico de intervenção e investigação. **Produção** , 14, pp. 077-086, set/dez de 2004.

JÚNIOR, J. R. S.; SGUISSARDI, V. O impacto da mercantilização da educação superior. **Adusp**. Março, 2000.

KARAM, H. Desafio para a psicodinâmica do trabalho no Brasil: um ponto de vista. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, data.

KOVÁCS, I. Novas formas de organização no trabalho e autonomia no trabalho. **Sociologia, Problemas e Práticas**, 52, 41-65, 2006.

LANCMAN, S. O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho. In: S. Lancman; L. I. Sznelwar (Orgs.) **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. (pp. 25-45). Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L. (Orgs.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LANCMAN, S. JARDIM, T.A. O impacto da organização do trabalho na saúde mental: um estudo em psicodinâmica do trabalho. **Revista Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v.15, n.2, p.82-89, maio/agosto 2004.

LANCMAN, S.; UCHIDA, S. Trabalho e subjetividade: um olhar da psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social**, v. 6, PP 79-90, 2003.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.; UCHIDA, S.; TUACEK, T.A. O trabalho na rua e a exposição à violência no trabalho: um estudo com agentes de trânsito. **Interface** (Botucatu), v. 11(21):79-92, 2007.

LANCMAN, S.; SZNELWAR, L.; UCHIDA, S. A subjetividade do trabalho em questão. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 23, n1, 11-30, 2008.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, vol.24, nº especial 1, Salvador, 2011.

LEMOS, J. **Carga psíquica no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. Tese de doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

LIMA, K. R. de S. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o programa Reuni. **Revista de políticas públicas**, número especial, p. 441-452, São Luís – MA, outubro de 2012.

LIMA, I. R. S.; OLIVEIRA, R. C.; SILVA, M. V. Academic life: trabalho docente nas universidades federais brasileiras. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, p.239-250, ago, 2010.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do professor universitário. **Ciências e Cognição**, v.14, 062-082, Rio de Janeiro, 2009.

LIMOEIRO, M. Os formuladores da reforma universitária são funcionários do Banco Mundial. **Adusp**. Março, 2001.

LIPP, M. **O stress do professor**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

LHUILIER, D. Trabalho. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (Orgs.). **Dicionário de Psicossociologia** (pp. 210-219). Lisboa: CLIMEPSI, 2005.

LHUILIER, D. Filiações teóricas da clínica do trabalho. In: **Clínicas do trabalho**, por Pedro F Bendassolli e Lis Andréia P. Soboll, 22-43. São Paulo: Atlas, 2011.

LOPES, M. C. R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 6, 35-48, 2006.

MACÊDO, K. B. **O Trabalho de quem faz arte e diverte os outros**. Goiânia: Puc – Goiás, 2010.

MACÊDO, K. B. **A saúde mental do Educador em tempos de globalização: limites e possibilidades**. Trabalho apresentado durante o VI Colóquio Internacional de Psicodinâmica e Psicopatologia do trabalho, São Paulo, 2010.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão & Crítica**, v. 20, n. 1, p. 77-83, 2007.

MANCEBO, D.; FRANCO, M.E.D.P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L.F.; CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. (Org.). Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, p. 191-204, 2003.

MANCEBO, D; LOPES, M. C. R. Trabalho docente: compressão temporal, flexibilidade e prazer? *Revista de Educação Pública*, 13 (24), 138-152, 2004.

MANCEBO, D., MAUÉS, O., CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, 28, 37-53, 2006.

MANCEBO, D.; ROCHA, M. L. Avaliação ns educação superior e trabalho docente. **Interações**. V. II, n. 13, jan-jun, p. 55-75, 2002.

MARANDA, M.F. La psychodynamique du travail, une alternative à l'individualisation de la santé mentale au travail. **Santé mentale au Québec**, vol. 20, n° 2, p. 219-242, 1995.

MARQUESE, E. C., MORENO, C. R. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. **Psicologia em Estudo**, 14 (1), 75-82, 2009.

MARTINS, S. R. A escuta do sofrimento na clínica do trabalho. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M. (Org). **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MENDES, A. M. **Pesquisa em Psicodinâmica: a clínica do trabalho**. Em Mendes, A. M. (org.) **Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas**. São Paulo: a Casa do Psicólogo, 2008.

MENDES, A.M. A clínica psicodinâmica do trabalho. In: **V Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho**, 2012, Rio de Janeiro. Anais do V Congresso de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Rio de Janeiro, 2012.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. **Clínica psicodinâmica do trabalho: práticas brasileiras**. Brasília, Ex-libris, 2011.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R. **Clínica psicodinâmica do trabalho: o sujeito em ação**. Curitiba: Juruá, 2012.

MENDES, A. M.; ARAÚJO, L. K. R.; MERLO, A. R. C. Prática clínica em Psicodinâmica do trabalho: experiências brasileiras. In Bendassolli e Soboll, **Clínicas do trabalho**. São Paulo, Atlas, 2011.

MENDES, A. M.; FACAS, E. P. Transgressão do trabalho prescrito como estratégia para transformar o sofrimento – estudo da inteligência prática. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M.; MORRONE, C. F. Trajetória teórica e pesquisas brasileiras sobre prazer e sofrimento no trabalho. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, A. M., MERLO, Á. R., MORRONE, C. F., & FACAS, E. P. **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

MENDES, L.; CHAVES, C. J. A., SANTOS, M. C., NETO, G. A. R. M. A dialética Prazer/desprazer no trabalho: vivências de significado e sofrimento no trabalho do professor universitário. **Enanpad**, 2006.

MENDES, L., CHAVES, C. J. A., SANTOS, M. C., NETO, G. A. R. M. Da arte ao ofício: vivências de sofrimento e significado do trabalho do professor universitário. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 7 (2), 527-556, 2007.

MENDONÇA, A. W. P. C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. No. 14 maio-agosto, 2000.

MENDONÇA, Z. G. DE C. A UFG e as políticas para o ensino superior público em Goiás: extensão, interiorização e expansão via campi avançados. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n.40, p.274-294, 2010.

MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do Trabalho. Em **Saúde mental & trabalho: leituras**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MERLO, A. R. C. MENDES, A. M. B. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. **Cadernos de Psicologia Social**, v. 12, n.2, 141-156, 2009.

MINGUILI, M. DA G.; CHAVES, A.J.F.; FORESTI, M.C.P.P. Universidade brasileira; visão histórica e papel social. In:PINHO, S. Z. de (Coord.). **Oficina de estudos pedagógicos reflexões sobre a prática do ensino superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação, 13-50, 2008.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. Em **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Brasília: Inep, 2006.

MOLINIER, P. Souffrance et théorie de l'action. **Travailler**, Paris 7(7),131-146, 2001.

MOLINIER, P. A dimensão do cuidar no trabalho hospitalar: abordagem psicodinâmica do trabalho de enfermagem e dos serviços de manutenção. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, 33(118),06-16, 2008.

MOLINIER, P. **O trabalho e a psique**: uma introdução a psicodinâmica do trabalho. Brasília: Paralelo 15, 2013.

MOLINIER, P.; FLOTTE, A. Travail et santé mentale : approches cliniques. **Travail et Emploi**, 129 | 2012, 51-66.

NASCIMENTO, E. L.A. ; VIEIRA, S. B ; ARAÚJO, A. J. S. Desafios da gestão coletiva da atividade docente universitária. **Psicologia ciência e profissão**, v.32(4), 840-855, 2012.

NEVES, C. E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. Em Soares, M. S. A. **Educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

NEVES, M. Y.; SELIGMANN-SILVA, E.. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-74, 2006.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. Em Soares, M. S. A. **Educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

OLIVEN, A.C. A marca da origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, Rio Grande do Sul, vol. 35, n. 125, p. 111-135, Maio/Ago. 2005.

OLIVEIRA, E. S. G. O mal-estar docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v.07, 27-41, 2006.

OLIVEIRA, J. F. de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da UFG. Tese (doutorado em Educação) apresentada na Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, J. F; DOURADO, L. F; AMARAL, N. C. Políticas de acesso e expansão da educação superior. Série Documental (INEP), v. 23, p. 7-48, 2006.

OLIVEIRA, J. F. DE.; DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C.; MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: Inep, 2006.

OLLIVIER, B. Autonomia. In J. Barus-Michel & E. Eugène, A. Lévy. (Coords.). **Dicionário de Psicossociologia** (pp. 24-32). Lisboa: CLIMEPSI, 2005.

PALOCCI F., A. (Coord). **Uma Escola do Tamanho do Brasil**.(Programa de Governo, Comitê Lula Presidente – Partido dos Trabalhadores para o Governo de Luiz Inácio Lula da Silva - Lula). 24p, 2002.

PAULA, M. F. DE A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, São Paulo, v (14), n. 1, mar., 2009.

PAULA, L. M. DE. A origem da universidade na Idade média e sua constituição universalista. **Educação**. [http< www.webartigos.com](http://www.webartigos.com). , 2010. Acesso em 01 de agosto de 2011.

PILETTI, N; PILETTI, C. **História da Educação**. Sao Paulo: Atica: 1990.

PEREZ. K. V.; MERLO, A. R. C. Psicodinâmica do trabalho: uma investigação sobre a saúde mental dos docentes universitários. **Anais da Jornada Internacional de Práticas clínicas no Campo Social**. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

PIRES, J. C.S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP**, v.40, p.81-105, Rio de JaneiroJan fev. 2006.

PIRES, R. V.; MACÊDO, K. B. O minimizar do sofrimento dos artistas de teatro. In **Processos Psicossociais nas organizações e no trabalho**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2011.

PRODIR - Pró-reitoria de desenvolvimento institucional e Recursos Humanos . **UFG em números 2010** ano base 2009. Goiânia: UFG, 2010.

RAUBER, P. A universidade no Brasil: origem e trajetória. In: **Metodologia do Ensino Superior**. Dourados: Unigran, p. 51-74, 2008

REINHOLD, H. H. Fontes e sintomas de estresse ocupacional em professores. **Estudos de Psicologia**. n. 2 e 3, p. 20-50, 1985.

RESENDE, M. R. S. **Formação e autonomia do professor universitário**. Tese (doutorado em Psicologia Social) apresentada na PUC, São Paulo, 2005.

RIPPERT, U. França maio-junho de 1968 e hoje. **World socialista website**, 31 de março de 2006. Acesso em 10 de janeiro de 2013 disponível em <http://www.wsws.org/pt/2006/mar2006/port-mr31.shtml>.

RODRIGUES, A. T. **A universidade como instituição social de formação e como organização administrada**: confronto de sentidos nas reformas acadêmicas do ensino de graduação da Universidade Federal de Goiás entre 1983 e 2002 . Tese de doutorado em Educação na Universidade Federal de Goiás, 2011.

ROSSATO, R. **Universidade**: Nove séculos de história. 2.ed.rev. E ampl.Passo Fundo .UPF, p. 131- 150, 2005

ROSSI, E. Z. **Reabilitação e reinserção no trabalho de bancários portadores de LER/DORT**: Análise psicodinâmica. Tese (doutorado de Psicologia) apresentada na UNB, Brasília, 2008.

ROSSI, E. Z. Método de pesquisa em psicodinâmica do trabalho. Em Mendes, Merlo, Morrone & Facas. **Psicodinâmica e clínica do trabalho**: temas interfaces e casos brasileiros. Curitiba: Juruá, 2010.

SANTOS, B. de S. (org.). Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. **Coleção Reinventar a Emancipação Social**. Volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pró-Prosições** [online]. 2009, vol.20, n.2, pp. 205-222. ISSN 0103-7307. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103>. Acesso em 15 de agosto de 2010

SCHWARTZMAN, J. O financiamento da educação superior no Brasil na década de 90. Em Soares, M. S. A. **Educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

SCHUGURENSKY, D. Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: RODRIGUEZ GÓMEZ, Roberto (Org.).

Reformas en los Sistemas Nacionales de Educación Superior. La Coruña, Es: Netbiblo, 2002, p. 109-148, 2002.

SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Educação e Sociedade.** Vol.26, n.90 Campinas, jan/abr. 2005.

SGUISSARDI, W.; FRANCO, M. E. D. P.; MOROSINI, M. C. **Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão.** Brasília: Inep, 2005.

SGUISSARDI, V. Regulação estatal versus cultura de avaliação institucional? **Avaliação,** Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008.

SGUISSARDI, V. Universidade brasileira na século XXI. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, N. E. M.; FIGUEIREDO, D. S.; FREITAS, C. E. S.; ARAÚJO, T. M.; PARANHOS, I. S. **Trabalho docente e saúde em uma instituição superior da Bahia.** Trabalho apresentado no IV seminário da Redestrado – Regulação educacional e trabalho docente, Rio de Janeiro, 2006.

SILVA, E. P.; HELOANI, R. Gestão educacional e trabalho docente: Aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n.33, p.207-227, mar. 2009.

SILVA, E. P.; SILVA JÚNIOR, J. R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, número especial, p.223-238, agosto de 2010.

SILVERIO, M. R.; PATRICIO, Z. M.; BRODBECK.; GROSSEMAN, S. O ensino na área da saúde e sua repercussão na qualidade de vida docente. **Revista Brasileira de Educação Médica,** v. 34, n.1 Rio de Janeiro, jan/mar. 2010.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo,** Caderno Mais, p. 6-7, 2000.

SZNELWAR, L. I. UCHIDA, S.; LANCMAN, S. A subjetividade no trabalho em questão. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 23, n. 1, 2011 . Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 24 de agosto de 2012.

TAJFEL, H., FLAMENT, C., BILLIG, M.G., BUNDY, R.P. (1971). Social categorization and intergroup behavior. **European Journal of Social Psychology**, 1, 149-178.

TERTRE, C. DU. **La Creation de valeur, Le travail et La subjectivité**. IV Colóquio Internacional de Psicodinâmica e Psicopatologia do trabalho/ I Congresso Internacional de Psicodinâmica e Psicopatologia do Trabalho, 2010.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicol. Soc.** vol.19 no.spe Porto Alegre 2007.

TREASEL, E. S.; ITAQUY, G. W. Espaço de discussão no contexto de uma escola pública: a psicodinâmica do trabalho docente na atualidade. **Anais da Jornada Internacional de Práticas clínicas no Campo Social**. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

TREASEL, E, S,; MERLO, A. R. C. (2010). Ser professor na atualidade: uma pesquisa na perspectiva da psicodinâmica do trabalho. **Anais da Jornada Internacional de Práticas clínicas no Campo Social**. Universidade Estadual de Maringá, 2010.

UFG. UFG em números 2011. **Série UFG em números**. Prodirh – Pró-reitoria de desenvolvimento institucional e recursos humanos, 2012.

ULRICH, E. **Percepções de professores universitários sobre as relações interprofissionais que levam a estresse**. Dissertação de mestrado em Psicologia.Universidade Federal de Santa Catarina.Florianópolis, 2005.

VILELA, E. F. **Vivências de prazer-sofrimento no trabalho docente: um estudo em uma IES pública de Belo Horizonte**. Dissertação de mestrado (mestrado em Administração) Faculdades Novos Horizontes, Belo Horizonte, 83f, 2010.

WERNICK, R. **Condições de saúde e trabalho dos docentes da Universidade Federal da Bahia**. Dissertação de mestrado, Saúde coletiva/ISC, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2000.

WORLD BANK. **Higher Education: The lessons of experience**. Washington, D.C.: The World Bank Group. Series Development in Practice, 1994.

ZANIN, F. C.; FREITAS, J. A.; KÜNZLE, L.A. Estou doente profissionalmente: relato de experiência da APUFPR- Sind e reflexões sobre intervenções sindicais na saúde do trabalhador docente. **Universidade e Sociedade**, Andes, Brasília, junho de 2012.

ANEXOS

ANEXO A
EXTENSÃO TERRITORIAL DA UFG

Quadro 01 - áreas dos terrenos da UFG em 2010

Câmpus	Área (m²)
SAMAMBAIA	4.662.400,00
COLEMAR NATAL (Praça)	209.250,00
HOSPITAL DAS CLÍNICAS	61.605,00
ALAMEDAS DAS ROSAS (Rádio)	3.135,00
ALAMEDA BOTAFOGO (Necasa)	375,90
CÂMPUS CATALÃO	1.113.165,30
CÂMPUS JATAÍ	37.599,00
CÂMPUS FIRMINÓPOLIS	5.160,00
CÂMPUS CIDADE DE GOIÁS	8.480,00
SERRA DOURADA (Mossâmedes)	144.468,70
URUAÇU	482,50
CALDAS NOVAS	2.592.922,00
ÁREA TOTAL DE TERRENOS DA UFG (M²)	8.839.043,40
ÁREA TOTAL DE TERRENOS DA UFG¹ (Alqueires)	182,6249
ÁREA TOTAL DE TERRENOS DA UFG² (Ha)	883,9045

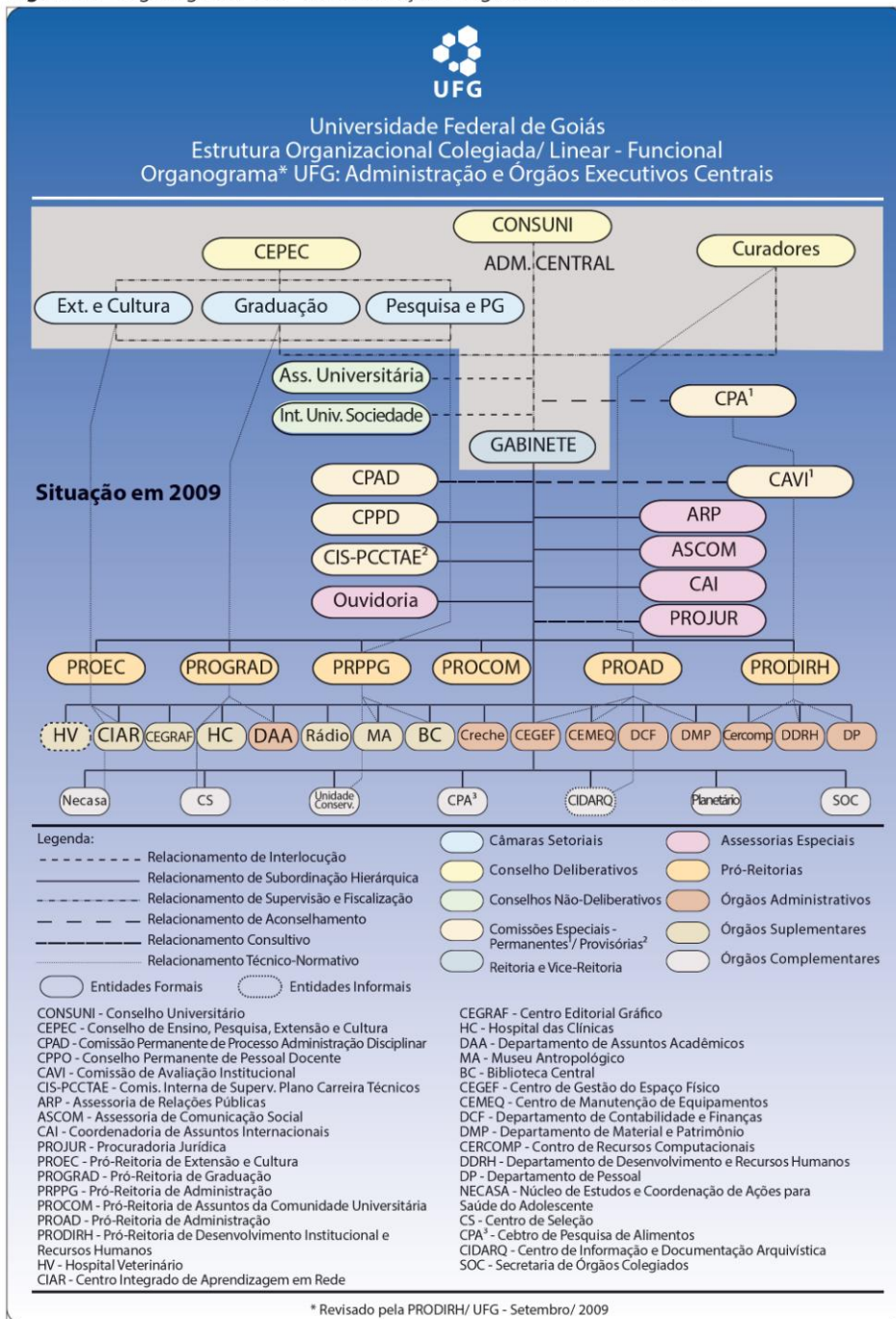
¹ Foi considerado 1 alqueire = 48.400m²

² Foi considerado 1 alqueire = 4,84 hectare

ANEXO B

ADMINISTRAÇÃO E ÓRGÃOS EXECUTIVOS CENTRAIS DA UFG

Figura 04 - Organograma UFG - Administração e Órgãos Executivos Centrais



ANEXO C

RESOLUÇÃO DO CONSUNI Nº 21-2009/UFG



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 21/2009

Dispõe sobre normas para avaliação de pessoal docente em relação ao estágio probatório e em relação à progressão funcional horizontal do magistério superior, e revoga as disposições em contrário.

O CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, usando da atribuição que lhe confere os artigos 9º, alínea “m” e 15, alínea “m”, respectivamente, do Estatuto e do Regimento da UFG, de acordo com as disposições da Lei nº 8.112, de 11/12/1990, com a redação dada pela Lei nº 9.527, de 10/12/1997, da Emenda Constitucional nº 19, de 05/06/1998, do Decreto nº 94.664, de 23/7/1987, e da Portaria nº 475, de 23/8/1987, do Ministério da Educação, reunido em sessões plenárias realizadas nos dias 28/11/2008, 23/01, 03/07, 24/07 e 14/08/2009, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.005170/97-31 e considerando:

- a) que o modelo de avaliação deve estabelecer parâmetros aplicáveis de forma generalizada às atividades dos integrantes da carreira do magistério; e
- b) que se faz necessária a uniformização de normas e critérios para a progressão funcional do docente, assegurando coerência entre capacitação, qualificação e desempenho em atividades pertinentes esta carreira,

RESOLVE :

Art. 1º As normas para avaliação de pessoal docente em relação ao estágio probatório e em relação à progressão funcional horizontal do magistério superior passam a vigorar na forma desta resolução.

CAPÍTULO I
Das Carreiras de Magistério

Art. 2º A carreira de magistério superior está estruturada em cinco classes:

- I - Titular;
- II - Associado;
- III - Adjunto;
- IV - Assistente;
- V - Auxiliar.

Parágrafo único. Cada classe compreende quatro níveis, designados pelos números de I a IV, exceto a de Professor Titular, que possui um só nível.

Art. 3º Na carreira de magistério superior haverá:

- I - avaliação de estágio probatório nos termos do Capítulo II desta resolução;
- II - progressão horizontal nos termos do Capítulo III desta resolução.

Art. 4º Para efeito da avaliação de que trata esta resolução, será constituída em cada Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Goiás, uma Comissão de Avaliação Docente - CAD, composta de três professores dentre aqueles de classe e nível mais elevado na unidade, os quais juntamente com seus respectivos suplentes, serão indicados pelo Conselho Diretor - CD da Unidade, nomeados pelo Reitor, com mandato de dois anos.

§ 1º Unidades Acadêmicas com mais de um departamento ou curso poderão constituir mais de uma Comissão de Avaliação Docente - CAD.

§ 2º Para o cumprimento do estabelecido no *caput* deste artigo, a Unidade poderá indicar professores de outras Unidades Acadêmicas de áreas afins.

§ 3º O presidente da CAD será designado pelo Conselho Diretor da Unidade.

§ 4º A critério da Unidade Acadêmica poderá ser solicitada a assessoria de um membro indicado pela Comissão Permanente de Pessoal Docente - CPPD.

Art. 5º Compete à CAD de cada Unidade Acadêmica:

- I - zelar pelo fiel cumprimento de todos os requisitos do estágio probatório e da progressão horizontal;
- II - avaliar o desempenho dos docentes;
- III - avaliar atividades e produtos constantes no RADO, inclusive os não previstos nos anexos desta resolução;
- IV - emitir parecer final fundamentado nos processos previstos nesta resolução.

CAPITULO II

Do Estágio Probatório

Art. 6º Os integrantes da carreira do magistério superior da Universidade Federal de Goiás serão submetidos a estágio probatório pelo período de trinta e seis meses a contar da data de sua entrada em exercício, sendo avaliados de acordo com esta resolução.

Parágrafo único. O docente não aprovado no estágio probatório será exonerado.

Art. 7º Ao entrar em efetivo exercício, o docente em estágio probatório deve ser continuamente avaliado, acompanhado e orientado em suas atribuições pela Chefia do Departamento ou pela Diretoria da Unidade, devendo elaborar, a cada ano, o seu plano de trabalho em consonância com o planejamento do Departamento ou da Unidade em que estiver lotado.

Parágrafo único. A Diretoria da Unidade ou Chefia do Departamento poderá designar uma comissão composta por três docentes integrantes de classe igual ou superior à do avaliado, para realizar o acompanhamento e orientação do docente em estágio probatório.

Art. 8º Ao tomar posse, o docente que não comprovar experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em Instituição Federal de Ensino Superior, deverá participar do programa de atividades relativas à política de ensino, pesquisa e extensão e da gestão acadêmica da UFG e sua inserção na realidade, promovidas e regulamentadas pela Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos – PRODIRH.

§ 1º A comprovação de participação nas atividades de que trata o *caput* deste artigo integrará a avaliação a que se refere o artigo anterior.

§ 2º A realização das atividades exigidas no *caput* deste artigo é condição indispensável para finalização do estágio probatório.

Art. 9º O Departamento de Pessoal deverá, na primeira semana de efetivo exercício do docente em estágio probatório, iniciar e encaminhar à CPPD o processo de avaliação contendo informações sobre a situação funcional do docente.

Art. 10. A tramitação do processo ficará sob a responsabilidade da CPPD e obedecerá aos seguintes passos:

- I - a CPPD encaminhará o processo, imediatamente após sua abertura, à Unidade Acadêmica de lotação do docente para anexação do Plano de Trabalho do docente, devidamente aprovado pelo Departamento, quando houver, e pelo Conselho Diretor. A Unidade devolverá o processo à CPPD no prazo máximo de trinta (30) dias;
- II - no início de cada ano letivo subsequente ao ingresso do docente na UFG e durante a vigência do estágio probatório, a CPPD encaminhará o processo à Unidade Acadêmica para avaliação do docente pela Diretoria ou Chefia do Departamento e para a CAD da unidade proceder à avaliação parcial das atividades do docente no ano anterior, conforme o disposto no Art. 7º, devendo devolver o processo à CPPD no prazo máximo de trinta (30) dias;
- III - completados trinta e seis (36) meses de efetivo exercício no cargo, a CPPD enviará o processo de avaliação do docente à respectiva Unidade Acadêmica de lotação para realizar a última avaliação parcial, conforme disposto nos Arts. 7º, 11, 13, 14 e 15, e a avaliação final, conforme disposto nos Arts. 11, 15 e 16. O processo deverá ser devolvido à CPPD no prazo máximo de sessenta (60) dias;
- IV - ao final de cada etapa da avaliação o processo deverá ser encaminhado para registro de ciência do interessado.

Art. 11. As avaliações parciais e a final, feitas pela Diretoria ou Chefia de Departamento, deverão ser fundamentadas na assiduidade, disciplina de trabalho, responsabilidade, organização, relacionamento com o corpo docente, técnico-administrativo e discente, confiabilidade, cooperação, racionalização, iniciativa, produtividade e coerência entre o Plano de Trabalho e as atividades realizadas.

Parágrafo único. Em cada avaliação será atribuída uma nota de zero (0) a dez (10,0), que deverá ser submetida à apreciação e deliberação da plenária do Departamento, quando houver, e do Conselho Diretor da Unidade.

Art. 12. O processo de avaliação de estágio probatório deverá ser instruído com os seguintes documentos:

- I- plano de trabalho anual do docente, aprovado pela plenária do Departamento, quando houver, e pelo Conselho Diretor;
- II- cópia do relatório anual do docente (RADO) devidamente aprovado pela plenária do Departamento, quando houver, e pelo Conselho Diretor;
- III- cópia do RADO complementar, relativo ao tempo não contemplado no RADO anual, aprovado pela plenária do Departamento, quando houver, e pelo Conselho Diretor da Unidade;
- IV- resultado da avaliação do docente pelo corpo discente, a ser aplicado a cada semestre letivo, desde que tenham transcorrido três meses de efetivo exercício, devendo, para este fim, ser aplicado o formulário aprovado pela Comissão de Avaliação Institucional - CAVI/UFG;
- V- avaliação feita pela Chefia do Departamento, quando houver, ou pela Diretoria conforme o parágrafo único do Art. 11 desta resolução;
- VI- avaliação realizada pela CAD, conforme o disposto nos Arts. 13, 14 e 15 desta resolução;
- VII- comprovação da realização do Curso de Formação para Docência no Ensino Superior ou documento comprovando experiência mínima de dois anos consecutivos de magistério em Instituição Federal de Ensino Superior.

Art. 13. A CAD pontuará a cada ano as atividades de ensino, de produção intelectual, de pesquisa, de extensão, de administração, de qualificação e outras atividades do docente em estágio probatório, conforme os critérios estabelecidos nos anexos desta resolução, registrando a pontuação P no Quadro Sumário constante do Anexo I e fazendo a conversão para nota N_1 da seguinte maneira:

- I - o mínimo entre 10 e $P/16$, para os docentes no regime de 40h ou Dedicção Exclusiva;
- II - o mínimo entre 10 e $P/8$, para os docentes no regime de 20h.

Parágrafo único. No caso da avaliação incidir sobre um período de meses inferior a doze (12), a pontuação P, se menor do que dez (10), será corrigida pela expressão $(12 \times P)/n$, onde n é o número de meses avaliados.

Art. 14. Em cada etapa de avaliação a CAD terá um prazo de trinta (30) dias, a partir do recebimento do processo, para proceder à avaliação do docente, que resultará em uma nota parcial (NP), a ser submetida à apreciação e homologação do Conselho Diretor.

Parágrafo único. A nota parcial (NP) obtida pela CAD nesta avaliação será obtida de acordo com a fórmula:

$$NP = 0,6 \times N_1 + 0,2 \times N_2 + 0,2 \times N_3, \text{ onde:}$$

N_1 a nota calculada conforme estabelecido no Art. 13,

N_2 a nota da avaliação da Direção ou da Chefia do Departamento e

N_3 a nota da avaliação do corpo discente referente ao período de avaliação.

Art. 15. Ao final do trigésimo sexto (36º) mês, a CAD terá um prazo de trinta (30) dias, a partir do recebimento do processo, para realizar mais uma avaliação parcial do RADOE suplementar, conforme os artigos 11, 12, 13 e 14 e, em seguida, proceder à avaliação global, de que resultará uma nota final (NF), obtida por meio da média ponderada das avaliações parciais.

Parágrafo único. A nota final (NF) corresponde à média ponderada das avaliações parciais obtida pela seguinte fórmula:

$$NF = \frac{\sum_i NP_i \times m_i}{36} \text{ e,}$$

$$\sum_i m_i = 36$$

i : índice que caracteriza o período em avaliação (varia de 1 a 3 ou, em alguns casos, de 1 a 4, dependendo do mês de ingresso do docente na UFG).

NP_i : nota parcial obtida no período i , calculada conforme descrito no Art. 14.

m_i : número de meses em avaliação no período i

Art. 16. O docente será aprovado no estágio probatório quando tiver cumprido, no período de avaliação, as seguintes exigências mínimas:

- I - obter uma média aritmética de pontos (E) igual ou superior a oitenta (80) por ano no período avaliado, no item I Atividades de Ensino do Anexo II, conforme estabelece o Art. 57 da Lei nº 9394/96, de 20/12/1996 (LDB);
- II - obter uma média aritmética de pontos igual ou superior a vinte (20) por ano no período avaliado nos itens II-1, II-2 e II-3 da Produção Intelectual e podendo também ser incluídos neste cálculo os pontos obtidos no item V-1 de Outras Atividades;
- III - obter média final igual ou superior a cinco vírgula zero (5,0) nas avaliações de chefia e do corpo discente;

- IV - ter participado do programa de atividades, de responsabilidade da PROGRAD e PRODIRH, previsto no Art. 8º desta resolução;
- V - obter nota global igual ou superior a sete vírgula cinquenta (7,50) na avaliação final definida no Art. 15 desta resolução.

§ 1º A exigência constante no inciso I deste artigo não será considerada para o docente que estiver ocupando cargo de direção na UFG, conforme item IV-1 do Anexo II, e que, nesta condição, esteja oficialmente dispensado de atividades de ensino.

§ 2º A exigência constante do inciso II deste artigo não será considerada para os docentes no regime de 20 horas.

§ 3º A exigência constante do inciso II deste artigo não será considerada para os docentes no regime de 40 horas e Dedicção Exclusiva que obtenham pontuação média anual igual ou superior a cento e sessenta (160) pontos no item I das atividades de ensino do anexo II.

§ 4º A pontuação exigida no inciso II deste artigo será ajustada para (40 – E/4) pontos, sendo E a pontuação média obtida no item I de Atividades de Ensino do Anexo II realizada pelo docente com pontuação média anual maior que oitenta (80) e inferior a cento e sessenta (160) pontos.

Art. 17. O Conselho Diretor da Unidade terá um prazo máximo de sessenta (60) dias para apreciar o processo de avaliação e encaminhá-lo à CPPD para análise e emissão de parecer conclusivo para decisão final do Reitor.

Art. 18. Ao docente em Estágio Probatório somente poderão ser concedidas licenças e afastamentos:

- I - para cursar pós-graduação *stricto sensu* de acordo com as normas regulamentares vigentes;
- II - por motivo de doença do professor ou de pessoa da família, comprovada em laudo médico, devendo neste caso a junta médica da UFG determinar o prazo;
- III - por motivo de afastamento do cônjuge ou companheiro;
- IV - para o serviço militar;
- V - para atividade política;
- VI - para o exercício de mandato eletivo;
- VII - para estudo ou missão no exterior ou para servir em organismo internacional de que o Brasil participe ou com o qual coopere.

Art. 19. O docente em estágio probatório não poderá ser colocado em disponibilidade e somente poderá ser cedido a outro órgão ou entidade para ocupar cargos de Natureza Especial, cargos de provimento em comissão do grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS, de níveis 6, 5, 4, ou equivalentes.

Art. 20. O estágio probatório ficará suspenso nos casos previstos nos artigos 18 e 19, sendo que nestas situações o docente deverá ser avaliado ao término de trinta e seis (36) meses de efetivo exercício no cargo.

CAPÍTULO III **Da Progressão Horizontal**

Art. 21. A progressão horizontal ocorrerá de um nível para outro imediatamente superior, dentro da mesma classe da carreira do magistério, mediante avaliação de desempenho do docente.

Parágrafo único. A avaliação do docente cedido a outro órgão público será efetuada pelo Diretor da Unidade de lotação do docente e homologada pelo Conselho Diretor da Unidade Acadêmica de origem do docente.

Art. 22. Somente poderão requerer progressão horizontal por desempenho acadêmico, prevista no inciso II do Art. 3º desta resolução, os professores que tiverem cumprido:

- I - interstício mínimo de dois anos no mesmo nível de uma classe do magistério em atividade docente;
- II - interstício mínimo de quatro anos no mesmo nível de uma classe do magistério nos casos de professores em atividade em outros órgãos públicos.

Art. 23. A solicitação de progressão horizontal deverá ser dirigida ao Reitor, por meio de requerimento do interessado, protocolado no serviço de comunicação da UFG a partir dos sessenta (60) dias anteriores ao vencimento do interstício de dois anos no mesmo nível de uma classe.

Parágrafo único. No caso da solicitação ocorrer após o vencimento do interstício o docente deverá, no requerimento, manter ou redefinir o período de interstício de dois anos a ser considerado na sua avaliação de desempenho.

Art. 24. O desempenho acadêmico do docente será avaliado pela CAD da Unidade por meio de:

- I- relatórios anuais e/ou parciais do docente (RADO), aprovados pelo Conselho Diretor da Unidade;
- II- desempenho didático do docente aferido semestralmente pelo corpo discente, por meio de instrumento de avaliação aprovado pelo Conselho Diretor da Unidade e elaborado a partir de diretrizes estabelecidas pela CAVI/UFG.

Parágrafo único. Para efeito do que trata o inciso II deste artigo, a Unidade se responsabilizará pela aplicação semestral do instrumento de avaliação discente e pela consolidação individualizada dos resultados.

Art. 25. A CAD pontuará a cada ano as atividades do docente no interstício de avaliação, conforme os critérios estabelecidos nos anexos desta resolução, registrando a pontuação P no Quadro Sumário constante do Anexo I e fazendo a conversão para notas de acordo com as seguintes fórmulas:

- I - o mínimo entre 10 e $P/16$, para os docentes no regime de 40 horas ou Dedicção Exclusiva;
- II - o mínimo entre 10 e $P/8$, para os docentes no regime de 20 horas.

§ 1º No caso da avaliação incidir sobre um período de meses inferior a doze (12), a pontuação P, se menor do que dez (10), será corrigida pela expressão (12 x P)/n, onde n é o número de meses avaliados.

§ 2º A nota no interstício (Ncad) será a média ponderada das notas de cada um dos intervalos de tempo no interstício avaliado, que resultará na avaliação de desempenho mensurada pela CAD e será calculada pela seguinte fórmula:

$$N_{cad} = \frac{\sum_i N_i \times m_i}{24} \quad e \quad \sum_i m_i = 24$$

i: índice que caracteriza o período em avaliação (varia de 1 a 2 ou, em alguns casos, de 1 a 3)

N_i: nota parcial atribuída pela CAD obtida no período *i*, calculada conforme descrito no Art. 14.

m_i: número de meses em avaliação no período *i*

Art. 26. A nota global (NG) do docente será calculada de acordo com a seguinte regra:

$$NG = 0,7 \times N_{cad} + 0,3 \times N_d$$

onde Ncad é definida no artigo 23 e Nd, 0=<Nd=<10, é a média das avaliações feitas pelo corpo docente no período avaliado.

Art. 27. Estará habilitado para a progressão o docente que cumprir, no interstício de avaliação, as seguintes exigências mínimas:

- I - obter uma média aritmética igual ou superior a 80 (oitenta) pontos por ano no período avaliado, no item I Atividades de Ensino do Anexo II, conforme estabelece o Art. 57 da Lei nº 9394/96, de 20/12/1996 (LDB);
- II - obter uma média aritmética igual ou superior a 20 (vinte) pontos por ano no período avaliado nos itens II-1, II-2 e II-3 da Produção Intelectual e podendo também ser incluído nesta soma os pontos obtidos no item V-1 de Outras Atividades;
- III - obter nota global igual ou superior a 7,50 (sete vírgula cinquenta) na avaliação definida no Art. 26 desta resolução.

§ 1º A exigência constante no inciso II não será considerada para os docentes no regime de 20 horas.

§ 2º As exigências constantes nos incisos I e II do *caput* deste artigo não serão consideradas no período em que o docente:

- I- estiver ocupando cargo de direção na UFG, conforme item IV-1 do Anexo II, e que, nesta condição, esteja oficialmente dispensado de atividades de ensino;
- II- estiver oficialmente afastado para a realização de curso de pós-graduação *stricto sensu*, estágio pós-doutoral ou estágio sênior.

§ 3º A exigência constante no inciso II não será considerada para os docentes no regime de 40 horas e Dedicção Exclusiva que obteve pontuação média anual de cento e sessenta (160) pontos no item I das atividades de ensino do anexo II.

§ 4º A pontuação exigida no inciso II do *caput* deste artigo será ajustada para 40 – E/4 pontos, sendo E a pontuação média obtida no item I de Atividades de Ensino do Anexo II realizada pelo docente com pontuação média anual maior que oitenta (80) e inferior a cento e sessenta (160) pontos.

§ 5º A exigência constante do inciso I do *caput* deste artigo será reduzida para sessenta (60) pontos para os docentes que desenvolverem atividades de orientação na Pós-Graduação *stricto sensu* e que tenham vinte (20) ou mais pontos nos subitens 1, 2, 3 e 4 do item V - 1 Atividades Acadêmicas – Orientação, do anexo II desta resolução.

Art. 28. O docente afastado da Universidade Federal de Goiás para qualificação será avaliado pela CAD com base, além dos RADOC's, em Certidões emitidas pela Pró-Reitoria e Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG, atestando o cumprimento das obrigações constantes em resolução específica sobre afastamento e aprovação dos relatórios parciais de pós-graduação pelo Departamento, quando houver, ou pelo Conselho Diretor da Unidade.

Parágrafo único. Durante o período de afastamento do docente, a nota obtida na avaliação de desempenho feita pela CAD, com peso de cem por cento (100%), será a única nota obtida pelo docente, desconsiderando-se a nota da avaliação discente para o cálculo da nota global.

Art. 29. Ao docente em gozo de licenças e afastamentos previstos em lei durante o interstício é assegurada redução do número de pontos exigidos para progressão, calculada de forma proporcional ao tempo de licença oficializado.

Art. 30. A CAD terá um prazo de trinta (30) dias, a partir do recebimento do processo, para emitir parecer conclusivo pela habilitação ou não do docente à progressão horizontal e encaminhar este processo ao Conselho Diretor da Unidade Acadêmica, com o relatório de avaliação do docente, contendo os procedimentos utilizados.

§ 1º O relatório de avaliação indicará as razões da aprovação ou reprovação.

§ 2º Em caso de reprovação, o relatório deverá indicar sugestões para a melhoria do desempenho acadêmico do docente.

Art. 31. O Conselho Diretor da Unidade Acadêmica deverá apreciar e julgar o relatório da CAD, dentro do prazo de trinta (30) dias.

§ 1º Após a decisão do Conselho Diretor, o interessado deverá registrar ciência do resultado, por escrito, no processo de sua avaliação.

§ 2º O docente, cientificado de sua avaliação, terá um prazo de dez (10) dias para recorrer da decisão do Conselho Diretor da Unidade Acadêmica.

Art. 32. O Conselho Diretor da Unidade Acadêmica, após os procedimentos previstos no artigo anterior, encaminhará o processo à CPPD para apreciação e emissão de parecer para decisão final do Reitor.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 33. Os casos omissos serão resolvidos pela CPPD.

Art. 34. Os Anexos I e II são parte integrante desta resolução.

§ 1º As pontuações indicadas no Anexo II deverão ser atribuídas exclusivamente para atividades sem remuneração específica.

§ 2º Quando houver duplicidade de atividades administrativas, o valor máximo de pontos atribuídos será de dez (10) para cada mês de efetivo exercício no cargo.

Art. 35. Todas as notas e médias serão calculadas com duas casas decimais de precisão, podendo variar de zero (0) a dez (10), e as pontuações previstas nos Anexos desta resolução serão sempre inteiras.

Art. 36. Esta resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário e ressalvados os casos de direito adquirido.

Goiânia, 14 de agosto de 2009

Prof. Edward Madureira Brasil
- **Presidente** -

ANEXO I DA RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 21/2009

Quadro Sumário da Avaliação

Professor:			
Matrícula:		Processo	
Unidade/Dep.:		Regime:	
Período:			
Avaliação parcial baseada no RADOc			
		<i>Av.Parcial</i> Pontos	<i>Av.Parcial</i> Pontos
I	ATIVIDADES DE ENSINO (Anexo II)		
I-1	Ensino de graduação		
I-2	Ensino de pós-graduação		
Pontuação total			
II	PRODUÇÃO INTELECTUAL (Anexo II)		
II-1	Produção Científica		
II-2	Produção Artística e Cultural		
II-3	Produção Técnica ou Tecnológica		
II-4	Outro Tipo de Produção		
Pontuação total do item			
III	ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO (Anexo II)		
III-1	Atividades de Pesquisa		
III-2	Atividades de Extensão		
Pontuação total do item			
IV	ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E DE REPRESENTAÇÃO (Anexo II)		
IV-1	Direção e Função Gratificada		
IV-2	Atividades Administrativas		
IV-3	Outras Atividades Administrativas		
IV-4	Atividades de Representação Fora da UFG		
Pontuação total do item			
V	OUTRAS ATIVIDADES (Anexo II)		
V-1	Atividades Acadêmicas - Orientação		
V-2	Atividades Acadêmicas - Bancas e Cursos		
V-3	Atividades de Aprendizado e Aperfeiçoamento		
Pontuação total do item			
PONTUAÇÃO TOTAL (I + II + III + IV + V)			

VI	NOTAS DE AVALIAÇÃO			
VI-1	Nota da CAD (Art. 13 ou Art. 25) - N ₁			
VI-2	Nota da chefia (somente estágio probatório) - N ₂			
VI-3	Nota da avaliação discente - N ₃ ou N _d			
VI-4	Pontuação da produção intelectual (II-1, II-2, II-3 e V-1 do Anexo II)			
VII NOTA PARCIAL				
VII-1	Estágio Probatório (Art. 14) - NP			
VII-2	Progressão Horizontal (Art. 25) - N _{cad}			
VIII NOTA FINAL GLOBAL				
VIII-1	Estágio Probatório (Art. 15) - NF			
VIII-2	Progressão Horizontal (Art. 26) - NG			
VIII-3	Média da pontuação do Item I – Atividades de Ensino			
VIII-4	Média da pontuação do Item VI-4 – Produção Intelectual			
VIII-5	Pontuação do § 5º do Artigo 27 (Progressão Horizontal)			
			RESULTADO	() Aprovado () Não aprovado

ANEXO II DA RESOLUÇÃO - CONSUNI Nº 21/2009

I – ATIVIDADES DE ENSINO*

I-1 Graduação		has (**)	Pontos
1	Aulas presenciais na graduação*		10 X has
2	Aulas do ensino a distância na graduação		10 X has

I-2 Pós-Graduação <i>stricto e lato sensu</i>		has (**)	Pontos
1	Aulas presenciais na pós-graduação		10 X has
2	Aulas do ensino a distância na pós-graduação		10 X has

(*) Mesmo critério para o CEPAE

(**) has: nº equivalente de horas aula semanais (= nº de horas de aula no ano ÷ 32 semanas)

II - PRODUÇÃO INTELECTUAL

II-1 Produção Científica		Pontos
1	Artigo completo publicado em periódico especializado*	
1.1	Qualis A1	26
1.2	Qualis A2	24
1.3	Qualis B1	22
1.4	Qualis B2	20
1.5	Qualis B3	18
1.6	Qualis B4	16
1.7	Qualis B5	14
1.8	Qualis C	8
1.9	Periódicos não sujeitos a classificação no Qualis	4
2	Resumo de artigo em periódicos especializados nacional ou internacional com corpo editorial	5
3	Artigos em repositórios de publicação eletrônica ligados a editoras ou universidades (máximo de 10 pontos)	5
4	Resumo expandido publicado em anais de congressos científicos nacionais ou internacionais (máximo de 10 pontos)	
4.1	Congresso Internacional	8
4.2	Congresso Nacional	6
4.3	Congresso Regional ou Local	4
5	Resumo simples publicado em anais de congresso científico (máximo de 10 pontos)	
5.1	Congresso Internacional	4
5.2	Congresso Nacional	3
5.3	Congresso Regional ou Local	2
6	Trabalho completo publicado em anais de congresso científico	
6.1	Qualis A1	22
6.2	Qualis A2	20
6.3	Qualis B1	18
6.4	Qualis B2	16
6.5	Qualis B3	14
6.6	Qualis B4	12
6.7	Qualis B5	10
6.8	Qualis C	8
6.9	Congresso não sujeitos a classificação no Qualis	6

7	Livro publicado com selo de editora com corpo editorial	40
8	Livro publicado com selo de editora sem corpo editorial	5
9	Capítulo de livro publicado com selo de editora que possua corpo editorial	18
10	Edição ou organização de livro (coletânea) publicado com selo de editora que possua corpo editorial	12
11	Edição ou organização de anais de eventos científicos	10
12	Livro traduzido e publicado com selo de editora que possuam corpo editorial	22
13	Capítulo traduzido de livro publicado com selo de editora que possua corpo editorial	5
14	Defesa de Dissertação de Mestrado	10
15	Defesa de Tese de Doutorado	15

(*) Para periódicos indexados ainda não classificados pelo Qualis da CAPES é facultado à CAD sua classificação considerando os parâmetros da área.

II - 2 Produção Artística e Cultural		Pontos
1	Criação, produção ou direção de filmes, vídeos, discos, audiovisuais, coreografias, peças ou musicais	22
2	Gravação de disco como solista ou camerista	22
3	Gravação de disco em mais de 4 faixas	18
4	Gravação de disco em até 4 faixas	15
5	Participação em vídeos ou audiovisuais	18
6	Participação em coreografias peças ou musicais	20
7	Participação em filme como protagonista	20
8	Participação em filme como coadjuvante	18
9	Design gráfico de capas de livros, cartazes ou similares (máximo de 20 pontos)	5
10	Exposições ou apresentações artísticas locais ou regionais	
10.1	Individual, camerista, solista ou ator principal	16
10.2	Coletiva ou coadjuvante	5
11	Exposições ou apresentações artísticas nacionais	
11.1	Individual, camerista, solista ou ator principal	20
11.2	Coletiva ou coadjuvante	10
12	Exposições ou apresentações artísticas internacionais	
12.1	Individual, camerista, solista ou ator principal	22
12.2	Coletiva ou coadjuvante	15
13	Composições musicais	
13.1	Composições musicais editadas	22
13.2	Composições musicais publicadas em revistas científicas	20
13.3	Composições musicais gravadas	18
13.4	Composições musicais executadas em apresentações públicas	16
14	Produção artística premiada em evento	
14.1	Local ou regional	10
14.2	Nacional	15
14.3	Internacional	22
15	Arranjos musicais (canto, coral e orquestral)	10
16	Apresentação artística ou cultural em rádio ou TV	5
17	Sonoplastia (cinema, música, rádio, televisão, teatro)	5

II - 3 Produção Técnica e Tecnológica		Pontos
1	Desenvolvimento de programa de computador (<i>software</i>) com registro no INPI ou com ampla disponibilização em ambientes de software livre	22
2	Desenvolvimento de software com divulgação em periódicos indexados e com corpo editorial ou em anais de congresso	14
3	Desenvolvimento de software para uso institucional (máximo de 10 pontos)	5
4	Desenvolvimento e registro no INPI de topografia de circuito integrado	22
5	Desenvolvimento de produto, processo ou técnica com registro de patente no INPI ou modelo de utilidade	22
6	Desenvolvimento e registro no INPI de desenho industrial	22
7	Desenvolvimento e registro no INPI de processo de indicação geográfica	22
8	Desenvolvimento e registro no INPI de marcas	4
9	Editor de periódicos especializados indexados com corpo editorial	22*
10	Editor de jornais ou revistas	
10.1	Distribuição local ou regional	16*
10.2	Distribuição nacional	20*
10.3	Distribuição internacional	22*
11	Participação em comitê editorial de periódicos especializados indexados	10*
12	Participação em corpo editorial de editoras	5*
13	Parecer de consultoria <i>ad hoc</i> para periódicos especializados com corpo editorial ou para instituições de fomento a pesquisa	3
14	Parecer ou relatório técnico emitido em consultoria ou assessoria oficializada por convite, convênio, contrato ou designação	
14.1	Com anotação de responsabilidade técnica (ART)	10
14.2	Sem anotação de responsabilidade técnica (ART)	5
15	Revisão científica de livro traduzido e publicado com selo de editora que possuam corpo editorial	10
16	Resenhas, prefácios ou verbetes	1
17	Manuais, catálogos, boletins, com ficha bibliográfica (organizador / redator)	5
18	Produção e publicação de mapas, cartas ou similares	10
19	Desenvolvimento de maquete	5
20	Manutenção de obra artística	
20.1	Restauração de obra artística	22
20.2	Conservação de obra artística	10*
21	Curadoria de exposições	5
22	Produção de cinema, vídeo, rádio, TV ou mídias digitais	
22.1	Editor	22*
22.2	Participante (máximo de 9 pontos)	3

(*) Número de pontos atribuído a cada ano de efetivo exercício da atividade

II - 4 Outro Tipo de Produção		Pontos
1	Artigos de opinião veiculados em jornais e revistas (eletrônico ou impresso)	1
2	Texto ou material didático para uso institucional (não fracionados e com ampla divulgação)	2

3	Artigos de divulgação científica, tecnológica e artística veiculados em jornais e revistas (eletrônico ou impresso)	3
4	Apresentação oral de trabalho publicado em anais de congresso científico (máximo 9 pontos)	3
5	Apresentação em painel de trabalho publicado em anais de congresso científico (máximo 3 pontos)	1
6	Trabalho premiado em evento científico nacional ou internacional	5
7	Tese, dissertação e trabalho de iniciação científica premiados por instituições de fomento (autor e orientador)	8

III – ATIVIDADES DE PESQUISA E EXTENSÃO

III -1 Atividades de Pesquisa		Pontos*
1	Coordenação de projeto conjuntos de pesquisa e cooperação científica (tipo PRODOC, PROCAD, PNPD, entre outros) e de cursos MINTER e DINTER aprovados por órgãos oficiais de fomento	10
2	Coordenação de projeto de pesquisa aprovado com comprovação de financiamento (exceto bolsas)	10
3	Coordenação de projeto de pesquisa aprovado sem financiamento (máximo de 10 pontos)	5

(*) Número de pontos atribuído a cada ano de efetivo exercício da atividade

III - 2 Atividades de Extensão		Pontos
1	Coordenação de projeto de extensão aprovado com comprovação de financiamento (exceto bolsas)	10*
2	Coordenador de projeto ou programa de extensão/cultura cadastrado na PROEC (máximo de 15 pontos)	5*
3	Coordenação de contratos e de convênios de cooperação institucional internacional	5*
4	Coordenação de contratos e de convênios de cooperação institucional nacional	3*
5	Participante de projeto de extensão/cultura cadastrado na PROEC (máximo de 15 pontos)	3*
6	Curso de extensão ministrado com 20 ou mais horas (máximo de 15 pontos)	5
7	Curso de extensão ministrado com menos de 20 (máximo de 10 pontos)	2
8	Palestrante, conferencista ou participante em mesa redonda em evento científico, cultural ou artístico	
8.1	Evento internacional (máximo de 15 pontos)	5
8.2	Evento nacional (máximo de 12 pontos)	4
8.3	Evento regional ou local (máximo de 9 pontos)	3
9	Promoção ou produção de eventos artísticos e científicos locais	
9.1	Presidente	4
9.2	Comissão organizadora	2
10	Promoção ou produção de eventos artísticos e científicos regionais	
10.1	Presidente	6
10.2	Comissão organizadora	3
11	Promoção ou produção de eventos artísticos e científicos nacionais	
11.1	Presidente	8
11.2	Comissão organizadora	4

12	Promoção ou produção de eventos artísticos e científicos internacionais	
12.1	Presidente	10
12.2	Comissão organizadora	5

(*) Número de pontos atribuído a cada ano de efetivo exercício da atividade IV –

IV - ATIVIDADES ADMINISTRATIVAS E DE REPRESENTAÇÃO

IV – 1 Direção e Função Gratificada		Pontos*
1	Reitor, Vice-Reitor ou Pró-Reitor	12
2	Chefe de Gabinete	10
3	Coordenador vinculado a Reitoria	10
4	Diretor de Unidade Acadêmica ou Acadêmica Especial	10
5	Diretor de Campus do interior	10
6	Diretor Geral do Hospital das Clínicas	10
7	Coordenador vinculado às Pró-Reitorias ou a Direção dos <i>Campi</i> do Interior	8
8	Coordenador de Programa de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	8
9	Coordenador de Curso de Ensino Básico e de Graduação	8
10	Diretor do Hospital Veterinário	8
11	Diretor de Órgão de Administração Acadêmica (CERCOMP, DAA, CEGRAF, DDRH, CS, Museu, Rádio, Biblioteca etc.)	8

(*) Número de pontos atribuído a cada mês de efetivo exercício no cargo.

IV – 2 Atividades Administrativas		Pontos
1	Coordenador de projeto institucional com financiamento e de contratos e convênio com plano de trabalho aprovado	5*
2	Coordenador de curso de especialização (máximo de 10 pontos)	10
3	Membro representante de classe da carreira docente no CONSUNI	10
4	Membro do Conselho de Curadores, do Plenário do CEPEC ou de Conselho de Fundações	10
5	Atividades acadêmicas e administrativas designadas por portaria do Reitor, Pró-Reitor ou Diretor de Unidade Acadêmica com carga horária ≥ 150 horas	10**

(*) Número de pontos atribuído a cada ano de efetivo exercício da atividade

(**) as atividades com esforço de carga horária inferior a 150 horas serão pontuadas proporcionalmente as horas efetivamente realizadas com a correspondência de 10 pontos para 150 horas.

IV – 3 Outras Atividades Administrativas		Pontos*
1	Presidente da CPPD	7
2	Presidente da Comissão de Avaliação Institucional e da Comissão Própria de Avaliação	5
3	Membros da Coordenação Permanente do Centro de Seleção	5
4	Vice-Diretor de Unidade Acadêmica ou Acadêmica Especial	5
5	Diretores do HC	5
6	Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG e do HC/UFG	5
7	Membros da CPPD, da Comissão de Avaliação Institucional e da Comissão Própria de Avaliação	3
8	Coordenação de Pesquisa, Ensino, Extensão e Estágio das Unidades Acadêmicas	3
9	Chefe de Departamento	3

10	Chefe do Pronto Socorro, Maternidade e CEROF do Hospital das Clínicas da UFG	3
11	Presidente da Comissão Coordenação das Atividades de Interação com a Sociedade	3
12	Presidente da Comissão Coordenação das Atividades de Pesquisa e de Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	3
13	Membros do Comitê de Ética da UFG e do HC/UFG	3
14	Membros do Comitê Interno do PIBIC	3

(*) Número de pontos atribuído a cada mês de efetivo exercício no cargo

IV – 4 Atividades de Representação Fora da UFG		Pontos*
1	Representante titular em conselho de classe profissional com carga horária igual ou superior a 150 horas	10**
2	Presidente de Associação de Docentes da UFG	10
3	Diretores de Associação de Docentes da UFG	3
4	Representante sindical com carga horária igual ou superior a 150 horas	10**
5	Representante em entidade científica, artística e cultural com carga horária igual ou superior a 150 horas	10**
6	Representante em comissão de órgão governamental com carga horária igual ou superior a 150 horas	10**

(*) Número de pontos atribuído a cada ano de efetivo exercício da atividade

(**) as atividades com esforço de carga horária inferior a 150 horas serão pontuadas proporcionalmente as horas efetivamente realizadas com a correspondência de 10 pontos para 150 horas.

V - OUTRAS ATIVIDADES

V - 1 Atividades Acadêmicas - Orientação		Pontos
1	Aluno orientado em tese de doutorado defendida e aprovada	20
2	Aluno orientado em tese de doutorado em andamento	10
3	Aluno orientado em dissertação de mestrado defendida e aprovada	15
4	Aluno orientado em dissertação de mestrado em andamento	8
5	Aluno orientado em monografia de especialização aprovada (máximo de 24 pontos)	8
6	Aluno orientado em monografia de especialização em andamento (máximo de 12 pontos)	4
7	Aluno orientado de residência médica	5
8	Aluno orientado em estágio supervisionado	3
9	Aluno orientado em projeto de final de curso	3
10	Aluno de outra IFE orientado em tese de doutorado	5
11	Aluno de outra IFE orientado em dissertação de mestrado	3
12	Aluno orientado em programa de iniciação científica (PIBIC / PIVIC / PROLICEN)	6
13	Aluno orientado em programa de iniciação científica júnior	5
14	Aluno orientado em programa especial de treinamento (PET)	5
15	Aluno orientado com bolsa de DTI, PIBIT, AT e similares	5
16	Aluno orientado com bolsa de licenciatura (PIBID e similares)	5
17	Aluno orientado com bolsa extensão/cultura	5
18	Aluno orientado com bolsa PROCOM ou similar, vinculada a projeto	5

	de pesquisa/extensão	
19	Aluno orientado com bolsa monitoria	3
20	Aluno orientado em atividade não curricular com bolsa	2
21	Aluno orientado em atividade não curricular sem bolsa	1
22	Pesquisador supervisionado em estágio de pós-doutoramento (PRODOC, PNPD, DCR, entre outros)	8

V - 2 Atividades Acadêmicas – Bancas e Cursos		Pontos
1	Membro de banca de concurso para docente efetivo	
1.1	Na instituição	4
1.2	Em outra instituição	6
2	Membro de banca de concurso para docente substituto	2
3	Membro de banca de defesa de dissertação de mestrado	
3.1	Na instituição	4
3.2	Em outra instituição	6
4	Membro de banca de defesa de tese de doutorado	
4.1	Na instituição	6
4.2	Em outra instituição	8
5	Membro de banca de qualificação de mestrado	
5.1	Na instituição	3
5.2	Em outra instituição	4
6	Membro de banca de qualificação de doutorado	
6.1	Na instituição	5
6.2	Em outra instituição	6
7	Membro de banca de defesa de monografia, projeto final de curso e outros tipos de bancas (máximo de 10 pontos)	2
8	Membro de corpo de júri	
8.1	Concursos internacionais	8
8.2	Concursos nacionais	6
9	Cursos, palestras ou treinamento não curricular ministrados para docentes, funcionários ou alunos da UFG	2

V - 3 Atividades de Aprendizado e Aperfeiçoamento		Pontos
1	Docente regularmente matriculado em curso de doutorado com relatórios de pós-graduação aprovados (pontuação por mês de curso)	12
2	Estágio de Pós-Doutoral ou Estágio Sênior (pontuação por mês de estágio)	12
3	Docente em licença para capacitação (Artigo 87, Lei N.8112) (pontuação por mês de licença)	12
4	Curso de aperfeiçoamento realizado com carga horária superior a 40 horas	3
5	Curso de aperfeiçoamento realizado com carga horária inferior a 40 horas	1
6	Participação em Congressos, Seminários, Encontros, Jornadas etc. (máximo de 3 pontos)	1

• • •

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

<p>Eixo 1 – <u>Organização do trabalho:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Conteúdo das tarefas; ➤ Normas e controles; ➤ Relações sócioprofissionais; ➤ Comunicação; ➤ Modos de gestão e; ➤ Condições de trabalho. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como é a sua rotina de trabalho? 2. As condições de trabalho (horário, equipamentos, iluminação, mobiliário...) são adequadas para o desempenho das suas tarefas? 3. Como são as relações sócioprofissionais no seu contexto de trabalho? 4. Qual o modo como suportam e enfrentam os obstáculos referentes às: <ol style="list-style-type: none"> a. - normas e controle; b. - estilos de gestão; c. - processo de comunicação? 5. Quais são as dificuldades para a realização das tarefas? 6. Quais foram as soluções desenvolvidas? <p>Outra questão referente a queixas, levantamento de necessidades, diagnóstico....</p>
<p>Eixo 2 - <u>Mobilização subjetiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Inteligência prática; ➤ Espaço de discussão; ➤ Cooperação; ➤ Reconhecimento. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Existe alguma maneira, que acredita ser pessoal, de desenvolver seu trabalho, que mesmo fugindo ao planejado, é o que possibilita dar conta das suas atividades? 2. Os trabalhadores cooperam uns com os outros no enfrentamento das dificuldades do cotidiano de trabalho? 3. As discussões sobre os problemas enfrentados ocorrem? Se sim, como ocorrem (formal ou informal, produtiva e frequente...)? 4. Como sentem a liberdade e a autonomia na execução das suas tarefas? 5. O reconhecimento pelo trabalho se faz presente? Por quem? 6. Referente ao trabalho, o que gera sofrimento? <p>Outra:</p>
<p>Eixo 3 - <u>Sufrimento, defesas e patologias:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sufrimento criativo; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual o significado do seu trabalho para você? 2. O seu trabalho é importante, para quem? 3. O que você mais gosta no seu trabalho?

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sufrimento patogênico; ➤ Defesas (mecanismos e modos de manifestação); ➤ Tipos de patologias; ➤ Danos físicos e psicossociais. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. O que no seu trabalho lhe proporciona prazer? 5. O que no seu trabalho te faz ter vivências de sofrimento? 6. O que é mais difícil suportar no seu trabalho? 7. Já sentiu algum sintoma físico decorrente das situações de trabalho? 8. O trabalho traz implicações para sua vida social, sua convivência com amigos e familiares? <p>Outra:</p>
	<p>O que poderia ser falado e analisado neste grupo, que é importante na relação de vocês com o trabalho, que ainda não foi tratado?</p>

- *Este roteiro foi elaborado baseado na ACT, Análise clínica do trabalho, de Mendes e Araújo (2011), com o objetivo de facilitar a análise de resultados proposta pelas autoras .*

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
NÚCLEO DE ESTUDOS PSICOSSOCIOLÓGICOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor (a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: O TRABALHO E A DOCÊNCIA EM UMA IES PÚBLICA: UMA ABORDAGEM DA CLÍNICA PSICODINÂMICA DO TRABALHO.

O motivo que nos leva a estudar a relação entre trabalho e docência em uma Instituição de Ensino Superior pública deve-se a necessidade de analisar como as demandas da sociedade neoliberal, que enfatizam a produtividade e competência, podem estar desenvolvendo dispositivos de controle que enfatizam ligações funcionais e pragmáticas dos trabalhadores no seu cotidiano de trabalho, especialmente na área pública. Em decorrência desta nova configuração do contexto educacional, justifica-se investigar a saúde psíquica do professor, a partir da análise das suas vivências de prazer e sofrimento no seu cotidiano de trabalho.

Os dados coletados irão contribuir para a compreensão de como a atual configuração de gestão e organização de trabalho em uma IES pública pode estar impactando na saúde mental dos seus docentes e sugerir intervenções que venham a eliminar e/ou minimizar estes prejuízos.

O objetivo desse projeto é descrever e analisar, a partir da psicodinâmica do trabalho, as vivências dos docentes em relação ao seu trabalho em uma Instituição de Ensino Superior Pública.

O procedimento de coleta de dados será da seguinte forma:

- 1- Leitura conjunta e assinatura deste termo de consentimento;
- 2- Realização de entrevistas individuais ou em duplas. Cada participante será entrevistado em um encontro com duração prevista de no mínimo uma hora e no máximo duas horas de duração, o qual será gravado e filmado para posterior transcrição e análise dos dados coletados. Serão realizadas em uma sala no prédio da unidade acadêmica da IES pública em que se realizará a pesquisa. A sala deverá estar localizada em local com o mínimo ruído, temperatura agradável e ações para prevenir

interrupções serão tomadas (cartaz na porta sinalizando a necessidade de não interromper o procedimento de pesquisa).

- 3- Realização de encontros em grupo para validação dos dados e elaboração de intervenções no cotidiano de trabalho a partir dos dados analisados e validados. Serão realizados dois encontros com duração prevista de no mínimo uma hora e no máximo duas horas, os quais serão filmados e gravados para posterior transcrição e análise dos dados coletados. Serão realizados em uma sala no prédio da unidade acadêmica da IES pública em que se realizará a pesquisa. A sala deverá estar localizada em local com o mínimo ruído, temperatura agradável e ações para prevenir interrupções serão tomadas (cartaz na porta sinalizando a necessidade de não interromper o procedimento de pesquisa).

Esta pesquisa refere-se a etapa 3 do estudo, em que os participantes, coletivamente, irão validar os dados coletados na etapa 2.

O procedimento poderá causar certo cansaço, no momento de realização da entrevista e dos encontros em grupo, mas não será prejudicial ao organismo do o(a) senhor (a).

Poderá ocorrer um desconforto e risco mínimo psicológico para o(a) senhor (a) visto que o procedimento poderá levantar questões que mobilizem sua subjetividade. Esta possibilidade de mobilização justifica-se por auxiliar os participantes a perceberem melhor sua realidade de trabalho emancipando-se da situação e buscando alternativas que diminuam ou eliminem os fatores do contexto de trabalho que os fazem sofrer.

Caso o(a) senhor (a) apresente algum problema psicológico será acompanhado (a) e encaminhado(a) para tratamento adequado no Cepsi – Centro de Estudos, Pesquisas e Práticas Psicológicas -da PUC-GO, sendo qualquer custo advindo deste tratamento arcado pelo pesquisador deste estudo. Caso o(a) senhor (a) adquira algum dano irreversível, físico ou psíquico, como consequência da participação nesta pesquisa o(a) senhor (a) poderá buscar ser indenizado(a) nas formas da lei.

O(a) senhor (a) será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Será livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Todas as informações relacionadas a sua participação serão mantidas em sigilo, bem como as filmagens, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Seus dados pessoais não serão divulgados em hipótese alguma. O (a) senhor (a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Esses dados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa. Depois de encerrada, o (a) senhor (a) poderá ter acesso ao trabalho, caso tenha interesse.

A participação no estudo não acarretará custos para o (a) senhor (a). Caso ocorram despesas devido à participação nesta pesquisa, o participante será ressarcido pelo pesquisador naquele gasto relacionado à participação nesta pesquisa.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-GO e outra será fornecida ao (a) senhor (a).

Desde já agradecemos por sua confiança e colaboração.

Cordialmente,

Nome	Assinatura do participante	Data
------	----------------------------	------

Nome	Assinatura da pesquisadora (62)	Data
	8514-8512	

Nome	Assinatura da orientadora	Data
------	---------------------------	------

APÊNDICE C

ROTEIRO GERAL PARA O ESPAÇO DE DISCUSSÃO COLETIVA

ROTEIRO GERAL PARA O ESPAÇO DE DISCUSSÃO COLETIVA

Primeiro encontro:

- Validação da análise dos dados das entrevistas (estudo I) referentes ao Eixo I
 - Organização do trabalho
 - Conteúdo das tarefas
 - Condições de trabalho
 - Normas e controles
 - Relações sócioprofissionais
 - Modos de gestão
 - Comunicação

Segundo encontro:

- Validação da análise dos dados das entrevistas (estudo I) referentes aos Eixos II e III
 - Eixo II - Mobilização subjetiva
 - Reconhecimento
 - Inteligência prática;
 - Espaço de discussão;
 - Cooperação;
 - Eixo III – Sofrimento, defesas e patologias
 - Danos físicos e psicossociais.
 - Sofrimento criativo;
 - Sofrimento patogênico;
 - Defesas (mecanismos e modos de manifestação);
 - Tipos de patologias;

APÊNDICE D
CARTA-CONVITE



Prezado Professor,

Eu, Alessandra Demito Fleury, doutoranda do curso de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, núcleo de estudos psicossociológicos, orientada pela Professora Prof. Dra. Kátia Barbosa Macêdo, convido-o (a) a participar da pesquisa: “O TRABALHO E A DOCÊNCIA NUMA IES PÚBLICA: UMA ABORDAGEM DA CLÍNICA DO TRABALHO” como participante.

O referido projeto está cadastrado na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e também recebe financiamento parcial da Capes em forma de bolsa para o doutorado. Seu objetivo é o de analisar relações de trabalho entre professores da Universidade Federal de Goiás e a UFG, utilizando a análise da clínica do trabalho, compreendendo as suas vivências de prazer e de sofrimento bem como suas estratégias para enfrentar as dificuldades que surgem no cotidiano de suas atividades.

Serão realizadas entre seis a dez sessões com um grupo de seis professores da UFG - com duração de uma a duas horas cada sessão, para que se possa discutir em grupo questões relacionadas ao seu trabalho. As sessões serão filmadas e transcritas, constituindo assim o material de análise da pesquisa.

Todas as informações analisadas serão utilizadas unicamente para o presente projeto de pesquisa e posterior publicação, sendo que seus dados de identificação serão preservados. A participação voluntária consistirá no comparecimento nas sessões de entrevistas coletivas, não oferecendo nenhum risco legal e moral, como também não acarretando qualquer despesa aos participantes deste projeto. Os dados extraídos das entrevistas coletivas serão analisados, e estarão à disposição dos participantes deste estudo, após a conclusão do mesmo.

Será oferecido um café da manhã ou um *coffee break* no início das sessões para os professores participantes do grupo de pesquisa. Os encontros serão preferencialmente realizados nas sextas-feiras pela manhã ou a tarde, no período de 4 de novembro a 9 de dezembro de 2011.

Desde já agradeço a disponibilidade daqueles que participarem desta pesquisa. Nós, professores e pesquisadores, sabemos do desafio que é fazer pesquisa e como é valoroso

podermos contar com pessoas que disponibilizam parte de seu tempo para contribuírem com o nosso trabalho.

O maior ganho para o participante desta pesquisa será a oportunidade de pensar, coletivamente, acerca do seu cotidiano laboral e como as atuais mudanças nas universidades, principalmente as federais, estão impactando nas atividades dos professores e consequentemente na sua qualidade de vida e em sua saúde mental.

Caso tenha interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa, basta responder a este e-mail enviando seu telefone que entrarei em contato.

Desde já agradeço a atenção e coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento sobre a pesquisa:

Telefone: 62-8514-8512 ou email: aledemito@bol.com.br

Atenciosamente,

Prof. Alessandra Demito Fleury
Doutoranda em Psicologia – PUC/GO