

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

MARINA BEATRIZ SHIMA BARROCO ESPER

Sufrimento/Adoecimento do Professor Universitário e Relações de  
Trabalho: estudo a partir da psicologia histórico-cultural

Maringá  
2019

MARINA BEATRIZ SHIMA BARROCO ESPER

Sofrimento/Adoecimento do Professor Universitário e Relações de  
Trabalho: estudo a partir da psicologia histórico-cultural.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

E77s Esper, Marina Beatriz Shima Barroco  
Sofrimento/Adoecimento do professor universitário  
e relações de trabalho: estudo a partir da  
psicologia histórico-cultural / Marina Beatriz Shima  
Barroco Esper. -- Maringá, PR, 2019.  
144 f.: il. color. + apêndices  
Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Gonçalves Dias  
Facci.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Departamento de Psicologia, Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia, 2019.

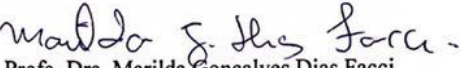
CDD 23.ed. 150.1

MARINA BEATRIZ SHIMA BARROCO ESPER

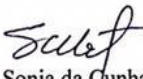
*Sofrimento/Adoecimento do Professor Universitário e Relações de trabalho:  
estudo a partir da psicologia histórico-cultural*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

  
Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

  
Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

  
Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt  
Universidade Federal do Mato grosso do Sul – UFMS

Aprovada em: 07 de junho de 2019..  
Local da defesa: Bloco 12 – anfiteatro, Campus da UEM.

Dedico este trabalho a minha mãe.  
Ela foi minha professora na graduação, no  
mestrado, na vida.  
Desde pequena vejo seu coração empenhado em  
lutar com boas armas pela educação. Desde  
pequena vejo coerência entre aquilo que diz na  
sala de aula e aquilo que vive.  
É minha grande inspiração.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a meu querido Deus, por ser o primeiro a acreditar em mim, por se revelar um pai de amor em todos os momentos da realização deste trabalho. Tu és digno de todo o meu melhor, de todo meu fôlego de vida.

A minha orientadora Marilda, pessoa íntegra e professora compromissada com a educação. Cresci muito ao seu lado, recebi dela preciosos ensinamentos. É uma honra poder olhar para trás e ver que já são alguns anos de caminhada juntas.

Às professoras Nilza e Sônia, cujos apontamentos e sugestões para este trabalho foram valiosos. Agradeço pela dedicação e pelo grande compromisso com esta pesquisa.

Ao meu amado marido Rafael. Você sempre estava bem perto para consolar, encorajar e acreditar. Obrigada por “segurar as pontas” para que este trabalho pudesse existir. As crises foram inúmeras, mas você suportou comigo todas elas. Esta conquista é sua também.

A meus pais, que acreditam na educação como forma de transformar vidas, porque as suas o foram. Vocês sempre me impulsionaram e me enviaram para lugares mais altos. A educação é um legado que deixaram em mim, muito obrigada.

A toda minha família, especialmente aqueles que participaram de minhas idas e vindas de rodoviária, aeroporto, universidade e casa: mãe, pai, Lucas, Pri, Tia Miriam e Rafa. Muito obrigada por todo o tempo dedicado. As caronas me davam a oportunidade de matar as saudades.

A meu sogro. Acreditando neste sonho, ele foi não só um chefe encorajador como também autorizou minhas viagens a Maringá. Obrigada, Robson. Seu coração é gigante.

À Lenara e ao Rafael, meus amigos. Obrigada por todas as palavras de incentivo e de fé. Vocês são preciosos para mim.

A minha irmã de coração, Jac. Sua amizade foi uma surpresa maravilhosa que o mestrado me deu, guardo-a com muito carinho.

A meus amigos de Maringá e de Curitiba. Todas as palavras de ânimo foram imprescindíveis para mim.

Às meninas do grupo de estudos. Entre cafés e comidinhas, grandes discussões surgiam e eu saía muito inspirada de cada encontro.

Às professoras de graduação e mestrado, Adriana, Marilda, Nilza, Silvana e Zaira. São professoras que conheço desde criança e pelas quais tenho um grande carinho. Cada aula com vocês era especial.

À Universidade Estadual de Maringá e ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pela oportunidade de estudar em um lugar do qual me orgulho tanto.

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo fomento dado à pesquisa por seis meses.

Especialmente aos professores que responderam ao questionário e às entrevistas. Eles expuseram suas vidas para tornar este trabalho possível e para a luta continuar.

Esper, M. B. S. B. (2019) *Sofrimento/adoecimento do professor universitário e relações de trabalho*: estudo a partir da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado, Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

## RESUMO

Pesquisas com professores universitários têm denunciado a relação entre o adoecimento/sofrimento do professor e seu trabalho. De maneira geral, a temática do adoecimento/sofrimento do professor tem sido abordada de diversos ângulos: o das relações de competição entre pares e de produtividade exacerbada; o da globalização da universidade, na qual vem se intensificando a lógica de mercado; o da intensificação da jornada de trabalho e da escassez de políticas públicas que contemplam a saúde do professor; o do produtivismo; o das tensões e contradições vivenciadas pelo professor, dentre outros. Considerando que esse assunto é recente e, portanto, há muito o que explorar e investigar sobre ele, definimos como objetivo deste trabalho discutir, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, a relação entre sofrimento/adoecimento do professor universitário e seu trabalho, considerando aspectos como comprometimento, resistência e alienação. Temos como objetivos específicos investigar, estudar e sintetizar o que vem sendo dito a respeito da temática na Biblioteca Eletrônica de Periódicos - Scielo; explorar e discutir o sofrimento/adoecimento na perspectiva teórica adotada e apresentar e analisar dados coletados em questionários e entrevistas com professores universitários. Como metodologia, utilizamos pesquisas bibliográficas e pesquisa empírica na forma de questionário e entrevistas, da qual participaram docentes de duas universidades públicas do Paraná. Na primeira seção, apresentamos os dados coletados na pesquisa bibliográfica na Biblioteca Eletrônica de Periódicos – Scielo. Verificamos que o estudo da temática é recente e que alguns temas são frequentemente abordados quando se discute o sofrimento/adoecimento do professor universitário, tais como: competição entre pares; predominância do quantitativo sobre o qualitativo; o capitalismo no meio acadêmico; perda da qualidade de vida do professor; perda do papel do professor; precarização do trabalho docente; produtivismo acadêmico; aumento das incumbências acadêmicas do professor; falta de ética na universidade. Na segunda seção, apresentamos os resultados de nosso estudo dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético. Alguns conceitos nos forneceram ricos pontos de reflexão, auxiliando-nos no exercício de aproximação da realidade do fenômeno estudado. Os conceitos de desenvolvimento sócio-histórico do psiquismo; relação desenvolvimento e aprendizagem; emoções; trabalho; sentido, significado e motivos, relacionados à teoria da atividade de A. N. Leontiev, e os estudos de B. Zeigarnik sobre a patopsicologia experimental foram imprescindíveis para nossa discussão. Na terceira seção, discutimos a parte empírica, que foi composta de questionários, respondidos por 52 professores, e de entrevistas com cinco desses professores. As informações coletadas foram analisadas com base na teoria que adotamos na pesquisa como um todo, o que nos levou à reflexão de que o modo de produção capitalista confere particularidades às atividades dos professores e estas podem levá-lo ao sofrimento/adoecimento. A desvalorização da educação e o sucateamento de tudo o que é público – características do neoliberalismo – impõem barreiras ao exercício da atividade do professor. Por mais que ele busque manter a correspondência entre o sentido e o significado social de seu trabalho, as contradições são intensas e adoecedoras. O rompimento dessa correspondência confere especificidades às consciências e personalidades desses professores, o que pode ser interpretado como a imposição de uma nova forma de hierarquização dos motivos. Assim, eles são forçados a se mover por motivos fim e não por motivos geradores de sentido. Observamos também que o processo de adoecimento e de sofrimento do docente tem sido



naturalizado, o que dificulta o processo de enfrentamento da situação. Entendemos que, ao analisar a problemática com uma visão marxista, compreendemos que a universidade é uma instituição social e, portanto, expressa e reproduz o modo de sociedade em que está inserida, levando os professores a um modo de trabalho estranhado. Ou seja, compreendemos que os fatos são produzidos em uma sociedade permeada pela divisão de classes e pelo acirramento do trabalho, pelo divórcio entre sentido e significado. Em suma, as relações de trabalho nessa sociedade conduzem ao sofrimento do trabalhador em geral, e, no caso específico, dos professores.

Palavras-chave: Professor universitário; Adoecimento psíquico; Trabalho; Psicologia Histórico-Cultural.

Esper, M. B. S. B. (2019) *Pain and illness of the university professor and labor relationships: a study from the point of view of Historical and Cultural psychology*. Master's Dissertation, Postgraduate Program in Psychology, State University of Maringá, Maringá-PR.

## ABSTRACT

Research on university professors has revealed a relationship between illness/pain and labor. As a rule, the university professor's illness-pain theme has been approached from several angles. They comprise competition between colleagues and exacerbated productivity; globalization of the university in which market logic is rife; intensification of the work-day and the scarcity of public policies on teachers health; productivism; tensions and contradiction experienced by professors, and others. Since the theme is a recent one, with a great deal of issues to investigate, current essay discusses, based on the presuppositions of Historical and Cultural Psychology and Historical Dialectical Materialism, the relationship between illness/pain of university professors and labor, with special reference to commitment, resistance and alienation. Specific aims comprise the investigation, analysis and synthesis on the theme retrieved from the Scielo Electronic Library of Journals; exploring and discussing illness/pain within the theoretical perspective under analysis and the analysis of data harvested from questionnaires and interviews with university professors. Methodology includes bibliographic and empirical research with questionnaires and interviews with professors of two government-run universities in the state of Paraná, Brazil. The first section comprises data from bibliographic research in Scielo Electronic Library of Journals. This is a very recent theme and several items are frequently discussed when there are discussions on pain and illnesses of the university professor, such as competition between colleagues, predominance of quantity over quality, capitalism in the midst of the academy, loss of professors' life quality; loss of professors' role; precariousness of teaching, academic productivism, increase in academic work, lack of ethics at the university. The second section comprises results on the theoretical basis of Historical and Cultural Psychology and Historical Dialectical Materialism. Several ideas provide rich discussions and help us in the exercise of the approximation with the phenomenon discussed. The concepts of psychism's social and historical development, relationship between development and learning, emotions, labor, meaning, significance and motives related to Leontiev's theory of activity and and the studies of B. Zeigarnik on experimental patopsychology have foregrounded current discussion. The third section includes the empirical section, composed of questionnaires which were answered by 52 professors, and of interviews with five. Information was analyzed by the theory orienting our research, leading us to reflect on the fact that capitalist production introduces particularities within the professors' activities which may lead towards illness and suffering. The depreciation of education and the demolishing of all that has been constructed for all – highly characteristic to neo-liberalism – impair the exercise of the professor's role. Although professors try to maintain a correspondence between meaning and social significance of work, the contradictions are deep and painful. Rupture of this correspondence brings certain specificities to their conscience and personality, which may be interpreted as the imposition of a new type of hierarchy of motives. They are thus forced to work by target and not by meaning-generated motives. Further, illness and suffering process of the professor has even been naturalized, making difficult coping with the situation. We surmise that by analyzing the problem from the Marxist point of view we understand that universities are social institutions and therefore, they reflect and reproduce the type of society in which they are inserted. Professors are thus guided towards a type of estranged labor. In other words, facts are produced within a society permeated with class divisions and

labor strives, by a divorce between meaning and significance. Labor relationships in such societies lead towards suffering of the worker in general and of professors in this specific case.

**Keywords:** university professors; psychic illness; labor; Historical and Cultural Psychology

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ano de publicação e frequência dos artigos.....	28
Gráfico 2 – Área de formação dos autores dos artigos.....	32
Gráfico 3 – Frequência de artigos por eixos de análise.....	35
Gráfico 4 - Sexo dos participantes da pesquisa.....	94
Gráfico 5 – Idade dos participantes da pesquisa.....	95
Gráfico 6 - Formação em nível de graduação e pós graduação.....	96
Gráfico 7 - Tempo de graduação.....	96
Gráfico 8 - Tempo de docência no ensino superior.....	97
Gráfico 9 – Vinculação com a pós-graduação.....	98
Gráfico 10 – Relação entre início da atividade profissional e problema de saúde	120
Gráfico 11 - Sentimentos do professor em relação ao seu trabalho.....	127

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Busca bibliográfica na biblioteca eletrônica de periódicos Scielo.....	27
Tabela 2 - Áreas temáticas e frequência absoluta e percentual de artigos .....	31
Tabela 3 - Finalidade do trabalho do professor universitário.....	99
Tabela 4 - Condições de trabalho que mais agradam o professor.....	102
Tabela 5 - Atividades realizadas no trabalho que mais agradam aos professores.....	102
Tabela 6 - Condições de trabalho que mais o desagradam o professor.....	105
Tabela 7 - Atividades realizadas no trabalho que mais o desagradam o professor.....	106
Tabela 8 – Presença de problema de saúde.....	114
Tabela 9 – Tipo de problema de saúde.....	114
Tabela 10 – Uso de medicamento nos últimos 12 meses.....	116
Tabela 11 - Efeitos positivos que o medicamento proporciona.....	117
Tabela 12 – Efeitos negativos que o medicamento proporciona.....	118
Tabela 13 – Relação entre atividade docente e problema de saúde.....	120
Tabela 14 – Hipóteses sobre motivos do adoecimento .....	121
Tabela 15 - Formas em que a atividade docente influencia os problemas de saúde.....	121
Tabela 16 - Situações específicas em que a doença se manifesta.....	122
Tabela 17 - Afastamento do trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses.....	123
Tabela 18 - – Respostas quanto a gostar do trabalho.....	128
Tabela 19 - Desejo de mudar de profissão.....	128
Tabela 20 – Justificativa para o desejo de mudar de profissão.....	128

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. O ADOECIMENTO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: PESQUISA NA BIBLIOTECA ELETRÔNICA DE PERIÓDICOS – SCIELO</b> .....	26
1.1 A PESQUISA NA BASE SCIELO .....	26
1.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	29
1.2.1 Ano de publicação .....	29
1.2.2 Áreas temáticas da Scielo .....	31
1.2.3 Formação dos autores .....	31
1.2.4 Fundamentação teórica .....	33
1.2.5 Principais eixos de análise .....	34
1.3 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	50
<b>2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO DO DOCENTE</b> .....	54
2.1 O CARÁTER SÓCIO-HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DO PSQUISMO E A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E EMOÇÃO .....	54
2.2 TRABALHO E ESTRANHAMENTO NA ATIVIDADE DOCENTE .....	63
2.3 SENTIDO, SIGNIFICADO E MOTIVOS NA ATIVIDADE DOCENTE.....	72
2.4 O ADOECIMENTO PSÍQUICO COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	77
2.5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	85
<b>3. O SOFRIMENTO RELATADO PELOS PROFESSORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ</b> .....	87
3.1 DISCORRENDO SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE.....	87
3.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NOS QUESTIONÁRIOS E NAS ENTREVISTAS .....	92
3.3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES .....	94
3.3.1 – Dados de identificação dos professores(as) .....	94
3.3.2 – Questões relacionados ao trabalho e adoecimento .....	98
3.3.2.1 – Finalidade do trabalho do professor .....	99
3.3.2.2 - Condições de trabalho e atividades realizadas que mais agradam o professor .....	101
3.3.2.3 - Condições de trabalho e atividades que mais desagradam o professor .....	105

3.3.2.4 – A saúde dos professores .....	114
3.3.2.5 – Relação entre atividade profissional e problema de saúde.....	120
3.3.2.6 – Sentimentos do Professor em relação ao trabalho .....	127
3.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....	131
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
Referências .....	139
<b>APÊNDICE I</b> .....	1
<b>APÊNDICE II</b> .....	7
<b>APÊNDICE III</b> .....	8
<b>APÊNDICE IV</b> .....	9

## INTRODUÇÃO

Nosso objetivo neste trabalho é discutir o adoecimento do professor no ensino superior, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Mais especificamente, objetivamos investigar e sintetizar o que vem sendo estudado a respeito da temática a partir de pesquisa na Biblioteca Eletrônica de Periódicos - Scielo; explorar e discutir sobre o sofrimento/adoecimento a partir dos pressupostos da psicologia histórico-cultural e do materialismo histórico-dialético, discorrendo sobre o desenvolvimento do psiquismo, o sentido ontológico do trabalho, a relação ensino-aprendizagem, emoções, sobre a Teoria da Atividade de Leontiev, tratando de conceitos como sentido, significado e motivos; analisar dados coletados de questionários e entrevistas com professores de duas universidades Públicas do Paraná. Como metodologia, utilizaremos pesquisas bibliográficas e pesquisa empírica.

O interesse pela temática surgiu com o projeto de iniciação científica intitulado “A violência na escola e o sofrimento do professor”, orientado pela professora Marilda Facci. Os dados encontrados nesse estudo anterior realizado na graduação revelaram que pouco se tem discutido o adoecimento do professor e, quando investigamos os professores universitários, mais escassos ainda eram os trabalhos. Essa escassez bibliográfica não condiz com o quadro de professores adoecidos atualmente, o que nos levou à necessidade de aprofundar os estudos sobre o adoecimento do professor no ensino superior.

Do que vem sendo publicado, verificamos que a problemática é abordada de diversos ângulos: o das relações de competição entre pares e de produtividade exacerbada (Bernardo, 2014; Pizzio e Klein, 2015); o da globalização da universidade, na qual vem se intensificando a lógica de mercado (Bianchetti e Valle, 2014); o da intensificação da jornada de trabalho e da escassez de políticas públicas que contemplam a saúde do professor (Cortez et al, 2017); o do produtivismo (Borsoi e Pereira, 2013; Godoi e Xavier, 2012; Lago et al, 2015; Leite, 2017; Trein e Rodrigues, 2011); o das tensões e contradições vivenciadas pelo professor (Lemos, 2011). Esses ângulos serão analisados no decorrer de nosso trabalho.

As pesquisas relatadas nos artigos identificam vários fatores que podem influenciar a saúde do docente. Em pesquisa feita com 98 professores, Borsoi e Pereira (2013) constataram que a pressão por publicação e o sentimento de improdutividade são os principais geradores de sofrimento e adoecimento dos professores. Já Pizzio e Klein (2015), na pesquisa que fizeram com 130 professores, identificaram que a maior fonte de mal-estar entre os professores está na competição entre pares e nas convivências interpessoais. Pesquisando a intensificação do



trabalho docente, Leite (2017) constatou que, dos 55 professores entrevistados, o discurso mais frequente é o da falta de descanso nos dias de folga e o distanciamento das relações pessoais.

Do ângulo da Psicologia Histórico-Cultural, Facci e Urt (2017) discutiram as relações de sentido na prática docente, vinculando-as com o adoecimento/sofrimento do professor da educação básica. Em pesquisa com 20 professores readaptados da educação básica, as autoras mostram que, na sociedade capitalista, o trabalho, que deveria ser o impulsionador de desenvolvimento do homem, promove seu adoecimento. Constataram as autoras que as características mais frequentes desse processo de adoecimento estão relacionadas aos transtornos psíquicos, como depressão e síndrome do pânico. Segundo os dados apresentados pelas autoras, dos 20 professores entrevistados, apenas quatro não se referiram ao trabalho como causa de adoecimento.

Analisando as atividades que o professor readaptado executa assim que retorna à escola, Facci e Urt (2017) afirmam que as atividades se caracterizam apenas como ações, ou seja, são atividades esvaziadas de sentido, sem motivo-fim (conceito que abordaremos na segunda Seção). Conforme a análise das autoras, ocorre uma cisão entre o sentido e o significado da atividade desse professor, a qual não é mais motivada pelo significado de ensinar, mas se configura como um conjunto de ações aleatórias. A cisão entre sentido e significado é explicada por Facci e Urt (2017) como um processo de alienação no trabalho, um estranhamento do sujeito em face do trabalho. As configurações particulares do modo de produção capitalista dão origem a configurações particulares da personalidade do professor, as quais muitas vezes podem levá-lo ao adoecimento.

Ressaltamos que essa realidade não está distante de nós, visto que essa pesquisa foi realizada com professores do Paraná, Brasil. Com base no que as autoras expõem, observamos que o trabalho do professor vem passando por um processo de precarização cada vez mais intenso. Mesmo que elas se dediquem à educação básica e nós, ao ensino superior, não observamos um grande distanciamento entre suas constatações e o que mostram as pesquisas a respeito das universidades.

Cortez et al (2017), ao estudar a saúde docente no trabalho, analisaram publicações dos últimos 14 anos na Biblioteca Virtual de Saúde em Psicologia (BVS-Psi) e constataram que, apesar de os participantes das pesquisas publicadas serem predominantemente do ensino básico das redes públicas, os resultados não são muito diferentes dos mostrados nas pesquisas com professores do ensino superior:

Pelos apontamentos dos estudos, é possível ainda inferir que a massificação e precarização das condições de saúde e trabalho na educação é abrangente, incidindo nos diversos níveis de escolarização, e impacta de forma semelhante a saúde do trabalhador docente nos diferentes níveis de ensino. (Cortez et al, 2017, p.118).

Nas publicações encontradas, 69 artigos no total, os autores descobriram uma lacuna no que diz respeito a proposições de enfrentamento e de tratamento da saúde dos professores. A falta de estudos sobre a temática pode ser evidenciada na falta de proposições de políticas públicas impactadas e subsidiadas por estudos científicos (Cortez et al, 2017).

Com base em revisão bibliográfica, Oliveira et al (2017) concluem que a literatura aponta para a relação entre adoecimento do professor e suas condições de trabalho. As autoras pontuam também que o adoecimento psíquico e emocional aparece em quase metade das constatações de adoecimento nos professores.

Consideramos que a Psicologia Escolar e Educacional precisam contribuir para o entendimento dessa problemática e, por isso, propusemos este estudo. É urgente estabelecer uma relação entre o trabalho, a formação da personalidade e o sentido da prática pedagógica, levando em conta o contexto histórico-cultural que produz sofrimento. Neste momento, a universidade tem perdido gradativamente seu papel social e conseqüentemente levado os professores a novas formas de atividade que não correspondem diretamente ao ato de ensinar. Defendemos a ideia de que essa perda do papel do professor tem suas raízes na perda do papel da universidade, que tem passado por constantes reformas decorrentes da ascensão do neoliberalismo.

Chauí (2001) explica que o surgimento do neoliberalismo ocorreu no início dos anos de 1970, quando o capitalismo se deparou com algo inédito até então: baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Era o Estado que estava na regulação da economia de forma geral fazendo gestão dos fundos públicos e operando o planejamento econômico e a redistribuição da renda por meio dos benefícios sociais que foram conquistados pelas lutas sindicais e populares. Com a força que os sindicatos foram adquirindo, as lutas sociais passaram a ganhar dimensão, baixando os níveis de lucros das empresas e resultando em processos inflacionários desregulados. A “solução” estava, então, na quebra do poder dos sindicatos e dos movimentos operários e no corte dos encargos sociais. Para se alcançar a meta da estabilidade monetária, eram necessárias duas atitudes: a contenção de gastos sociais e a restauração da taxa de desemprego: diante de um “exército industrial de reserva”, os sindicatos perderiam a força. Ao mesmo tempo, a reforma fiscal incentivaria os investimentos privados, reestruturando toda a forma de cobrança impostos, privilegiando as grandes fortunas.

Entendia-se que o Estado deveria se afastar da regulação da economia e que o próprio mercado seria o condutor das novas decisões econômicas. Verifica-se, assim, a abolição dos investimentos do Estado na produção, a abolição do controle do Estado sobre o fluxo financeiro, uma legislação fortemente antigreve e um amplo programa de privatização (Chauí, 2001).

Candiotto (2002) explica que, ao se afastar do controle da economia, o Estado gerou uma série de mudanças/reformas políticas, econômicas e educacionais. Surgem, assim, novas reestruturações de domínio do capital sobre o trabalho e da economia sobre a educação. Na nova relação da educação com a economia, a primeira tornou-se uma mercadoria a ser adquirida porque proporciona o acesso mais amplo às mercadorias vendidas (educação como propulsora de maior consumo). Os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho são vistos como uma forma de capital que garante o crescimento econômico tanto de forma geral quanto de forma particular. O autor explica que, no modelo neoliberal, “[...] a educação qualifica para a prática competitiva individualista no mercado de trabalho, possibilitando sua expansão e o crescimento econômico”. (Candiotto, 2002, p. 210).

A privatização e a terceirização da educação, justificadas pela ineficiência e pela omissão do Estado, legitimam o entendimento de que o conhecimento é uma mercadoria ou um serviço e não mais um direito. Partindo do pressuposto de que direitos não são mercantilizáveis, fica claro que o mercado não poderá democraticamente atender a direitos como o da educação. Assim, a desigualdade educacional e a meritocracia ganham espaço:

Ademais, na medida em que o ensino superior público deixa de ser um *direito*, e passa a ser redutível a um simples *serviço* ou a uma mercadoria adquirida no mercado privado de acordo com as *capacidades* ou *competências* individuais, está-se, em definitivo, sedimentando a desigualdade educacional e social e legitimando a *lógica meritocrática*. (Candiotto, 2002, p. 213, grifos do autor).

A educação como mercadoria também foi discutida e duramente criticada por Chauí (2001). Com a reforma do ensino, a autora explica que a educação passa a ser encarada como adestramento de mão-de-obra para o mercado. A educação é concebida como capital, é um investimento e deve gerar lucro social. Desta forma, o conceito de produtividade, próprio do âmbito empresarial, entra com força no meio universitário:

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar o indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho (Chauí, 2001, p.52).

De acordo com Costa e Goulart (2018), o Estado neoliberal diminuiu volume de recursos liberados de modo direto nas universidades públicas, incentivando-as a buscar fontes alternativas de recursos financeiros para suprir suas demandas. De um lado, levou as universidades a redefinir a organização do trabalho acadêmico que realizavam e, de outro, contribuiu com investimentos públicos para as IES privadas, por meio do financiamento estudantil. Dessa forma, o capitalismo acadêmico ganhou força nas instituições e o ensino passou a ser tratado como um subconjunto da política econômica, tendo suas práticas baseadas na lógica do mercado.

Chauí (2001) acusa que a universidade se tornou uma grande empresa capitalista e explica que o cerne da articulação universidade-empresa não é encontrado apenas no financiamento de pesquisas e no fornecimento de mão-de-obra para o mercado, o que seria inocente de nossa parte. Afirmar a autora que a universidade está mergulhada na lógica do mercado: “Apêndice do Ministério do Planejamento, a universidade está estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tem o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição” (Chauí, 2001, p.56). Ela também faz comparações da universidade com as grandes empresas, especialmente quanto à divisão social do trabalho e à separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e aponta mais uma fragmentação: entre os serviços administrativos, a docência e a pesquisa. A fragmentação é um dispositivo intencional de separar para controlar e, como a autora afirma, “O Taylorismo é a regra” (Chauí, 2001, p.56).

Oliveira (2008) também encontra aproximações entre o regime de trabalho taylorista e a forma como a universidade funciona. O autor defende a tese de que, juntamente com a ascensão da reforma neoliberal na universidade, vem ocorrendo um surto avaliatório. Ele caracteriza esse surto avaliatório como um movimento de proliferação das práticas de avaliação formal nas instituições. Nesse surto, ganham peso as práticas neoliberais de avaliação que, em sua forma quantitativa, são um dispositivo para que a forma de mercadoria se imponha à produção do conhecimento científico. A medição (avaliações) é um traço marcante do taylorismo e vai ao encontro dos pressupostos capitalistas de quantificação encontrados nas universidades:

Na universidade, o produtivismo taylorista se manifesta, de um lado, diretamente, nas pressões exercidas pelas instâncias superiores da instituição e pelas agências de fomento – constituindo estas o principal lugar onde se articulam os resultados das avaliações com a distribuição de recursos financeiros, ou seja, o lugar onde as avaliações têm as consequências práticas mais importantes no contexto atual. De outro lado, o

produtivismo se manifesta na competitividade que prevalece nas relações entre os pesquisadores, aberta e fortemente estimulada pelas instâncias dominantes, bem no espírito neoliberal. (Oliveira, 2008, p.383)

Chauí (2001) explicita uma concepção interessante de avaliação, considerada por ela de suma importância na universidade por três motivos: I. orienta a política para suprir necessidades, identificar demandas e romper com privilégios e ineficiências; II. traz conhecimento para que a universidade saiba sobre si mesma, auxiliando-a na exigência das condições materiais e humanas, na compreensão da sua própria história e no planejamento dos seus passos futuros; III. exige a prestação de contas à sociedade, que sustenta a universidade de variadas formas, mas, principalmente por meio dos impostos. Entretanto, segundo a autora, nenhuma dessas três finalidades da avaliação podem ser encontradas na universidade, o que corrobora as ideias de Oliveira (2008). Chauí (2001) mostra que a universidade, em vez de criar seu próprio tipo de avaliação, copia os padrões de avaliação da empresa privada e da lógica do mercado. Fica claro, portanto, que, por ser uma instituição social, a universidade é influenciada em todos os âmbitos pela sociedade da qual faz parte.

Sobre as influências e as manifestações do neoliberalismo na universidade, Chauí (2001) elege quatro pontos que mostram que as ideias neoliberais vigem nessa instituição: 1. aceitação da ideia de avaliação sem considerar a formação que o aluno teve no primeiro e no segundo graus, como se a universidade não tivesse parte, envolvimento na forma como o aluno se encontra; 2. aceitação da avaliação acadêmica quantitativa (titulação e publicações), desconsiderando totalmente a docência; 3. aceitação da ideia de distribuição de recursos públicos de acordo com as “linhas de pesquisa”, critério esse que não faz sentido para as áreas de humanidades e para os campos de pesquisa teórica fundamental; 4. aceitação da privatização e da terceirização da atividade universitária com o argumento da modernização. Dessa perspectiva, a universidade presta serviços ao setor privado e relega para outro plano o compromisso com pesquisas fundamentais e de longo prazo. Todos esses pontos expressam as relações de classe vigentes no sistema capitalista, a desvalorização do ensino público e a imposição do interesse do capital sobre toda forma de produção do conhecimento.

Costa e Goulart (2018) também destacam alguns pontos que mostram a intensificação da mercantilização do ensino superior no Brasil: a mudança na política de financiamento; a prevalência de IEs privadas; a alta concentração de empresas educacionais - que são as IES com fins lucrativos; a profissionalização da gestão das instituições educacionais; a busca de parceiros privados para suprir o déficit orçamentário das universidades públicas; a transformação de universidades e centros universitários em grandes conglomerados; a

negociação de IES particulares em bolsa de valores; o aumento dos fundos internacionais na educação do país. Tais ações, segundo as autoras, têm se intensificado nas últimas três décadas e não têm mostrado sintomas de retrocesso.

Por essas razões, a discussão da temática se torna cada vez mais atual e necessária.

Vemos que a universidade, guiada e enraizada aos interesses do capital, perdeu o papel de incentivar e criar o pensamento crítico, de provocar mudanças, de levar à descoberta do novo, de buscar a transformação histórica. Com sua esmiuçada análise da sociedade e de sua relação com a universidade pública brasileira, Chauí (2001, p.46) assevera:

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e da participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual.

Quando analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996 - observamos que são várias as finalidades da universidade, as quais, resumidamente, poderiam ser assim englobadas: a criação e a disseminação de conhecimentos científicos, a formação de diplomados para atuar em seus setores profissionais e a busca pelo avanço e o desenvolvimento da ciência e da tecnologia com o objetivo de retornar esse conhecimento na forma de propostas/serviços efetivos à sociedade. Considerando a abordagem teórica em que nos baseamos, tudo isso tem íntima relação com o processo de ensino-aprendizagem estabelecido entre professor-aluno nas universidades. O professor ocupa um papel singular na mediação entre aluno e conhecimento científico. Indagamos então: qual seria o papel do professor universitário?

De acordo com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) proposta pelo Ministério do Trabalho, a profissão “Professor Universitário” é identificada e descrita como:

Ensinam, articulando o processo de ensino-aprendizagem na formação de profissionais da educação; planejam atividades relativas a cursos e pesquisas; realizam pesquisas científicas sobre o campo educacional; supervisionam formação pedagógica em estágios; orientam alunos; avaliam o trabalho acadêmico científico; coordenam atividades de ensino, pesquisa e extensão. Produzem material de trabalho; prestam atendimento às demandas da comunidade na área da educação escolar e não-escolar (educação formal e informal); participam de atividades administrativas, atualizam-se na área e comunicam-se oralmente e por escrito. (Brasil, 2017).

Essa descrição evidencia que são vastas as atividades a ser realizadas e alcançadas pelo professor do ensino superior. Indagamos: os professores estão cientes das contradições que os acompanham na universidade? Como vimos anteriormente, a educação vem passando por pesados processos de mercantilização, nos quais a função de se ensinar, de desenvolver pesquisas relevantes e de mudar a realidade social da comunidade tem sido gradativamente desvalorizada em favor dos interesses maiores do capital. Em sua realidade, os professores têm se deparado com a mercantilização do saber, com o produtivismo (no qual a moeda de troca e de ascensão são produções acadêmicas desenfreadas). Muitas vezes, o ensino, que é o foco principal do professor, se faz a duras penas, em razão do descaso para com as condições objetivas e subjetivas que exige.

Fica claro que as contradições entre o que é postulado como finalidade e o que ocorre nas universidades são enormes: a distância é abismal. Os resultados de nossas pesquisas mostram que tais contradições - diferentemente de outras profissões - são percebidas pelos professores universitários que entrevistamos, conforme poderá ser constatado nesta dissertação. Entretanto, o entendimento da finalidade do trabalho tanto do professor quanto da universidade é obstaculizado, não consegue ser alcançado por conta do dismantelamento da educação - característica do neoliberalismo. Constatamos que é frequente que o professor compreenda e resista aos ataques à educação no contexto econômico e político e que tal resistência lhe cause mal-estar, sofrimento/adoecimento. A busca de unidade entre aquilo que ele crê ser o papel da educação e aquilo que ele exerce ou é forçado a exercer lhe causa grandes incômodos e essa é, em nosso entendimento, a gênese de grande parte dos sofrimentos e adoecimento dos professores que estudamos.

Neste ponto, consideramos importante explicitar a compreensão que temos do termo “sofrimento psíquico”, uma vez que o utilizaremos no decorrer do trabalho. Para tanto, apoiamo-nos estudos de Almeida (2018), que, em sua tese de doutorado, defende a formação social dos transtornos de humor, mais especificamente, da depressão e da bipolaridade e, assim, oferece fecundas contribuições para o campo da saúde coletiva e da psicologia histórico-cultural. Com base em uma retomada histórica, Almeida (2018) argumenta que os termos “doença mental”, “transtorno mental” e “síndrome psiquiátrica” estão intimamente ligados à psiquiatria e, portanto, a concepções biológicas e reducionistas. Já “sofrimento psíquico”, é um termo utilizado no campo da saúde mental e da atenção psicossocial e, portanto, parece coerente com nossos pressupostos. Segundo a autora, no Brasil, a utilização do termo “sofrimento psíquico” surgiu em razão dos avanços da reforma psiquiátrica, embasada principalmente nos pressupostos de Franco Basaglia e Franco Rotelli.

De acordo com Almeida (2018), esses autores italianos entendem a doença (neste caso, o termo “doença” está sendo utilizado em uma acepção diferenciada, crítica) como mediação entre a racionalidade de poder e um fragmento da miséria. Eles denunciam o modo como a doença era compreendida e tratada: isolada da compreensão global e concreta das relações de poder instituídas. Desta forma, argumentam que, para a psiquiatria, era imperativo calar o questionamento das relações de poder e, assim, colocar o sujeito entre parênteses, ocupando a doença e separando-o de sua existência global.

A concepção de sofrimento psíquico que nós adotamos tem como intuito tirar o sujeito do “parênteses” e olhar para todos os processos de sua vida, desconsiderando a concepção de doença como algo apenas orgânico e restrito ao sujeito. Assim, a concepção de sofrimento psíquico, com base nas contribuições de Almeida (2018), tem como foco olhar/considerar os processos que resultam em obstruções à vida e, conseqüentemente, no enrijecimento do sujeito. Com base nos escritos de Kinoshita et al, Almeida (2018) apresenta a seguinte conceituação de sofrimento psíquico:

O sofrimento, por sua vez, é compreendido como um estado em que esse esforço por unidade e coerência se encontra diante de obstáculos em que as mediações não são efetivas na preservação de unidade e que levam a pessoa a uma estagnação e à percepção ou sentimento da iminência de decomposição. Isso ocorre não somente como processo biológico ou orgânico, mas fundamentalmente como parte da experiência de vida que corresponde a um mal-estar, desconforto ou dor, a qual bloqueia a dinâmica de transformações nos sujeitos, enrijecendo a forma como esses se relacionam consigo mesmos, com os outros e com o ambiente. (Kinoshita; Barreiros; Schorn; Mota; Trino, 2016; citado por Almeida 2018, p.57).

De igual maneira, Martins (2018) traz a discussão sobre o sofrimento psíquico considerando os obstáculos observados pelo sujeito. A autora assevera, em primeiro lugar, que o sofrimento evidencia que somos seres que dependemos das condições externas para garantirmos a vida. Conceitua o sofrimento como a identificação que o homem faz dos obstáculos – sendo reais ou não – no suprimento das necessidades que impulsionam a ação. Desta forma, o sofrimento é a expressão da capacidade do homem tomar consciência daquilo que é vivido, de identificar e significar suas vivências e, muitas vezes, não encontrar alternativas que possibilitem superar os problemas enfrentados.

Na segunda Seção vamos discorrer mais sobre o conceito de sofrimento. Por ora, restringimo-nos a apresentar o conceito, pois entendemos que é importante orientar a leitura da dissertação, explicitando nossa compreensão do tema da pesquisa.



O presente trabalho está estruturado da seguinte forma. A primeira seção é dedicada à exposição dos resultados da pesquisa bibliográfica nos periódicos da biblioteca eletrônica Scielo, especialmente os dados sobre o que vem sendo abordado nos periódicos a respeito do sofrimento/adoecimento do professor universitário. Na segunda seção, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, explicitando, sobretudo, nossa compreensão de adoecimento/sofrimento psíquico, cuja referência é a Psicologia Histórico-Cultural, criada por L. S. Vygotski (1896-1934), juntamente com A. R. Luria (1902-1977) e A. N. Leontiev (1903-1979). Abordaremos também os estudos de B. Zeiganik (1900-1988), autora que participou ativamente da escola de Vygotski, estudando principalmente os transtornos mentais. Na terceira seção, analisaremos, com base na Psicologia Histórico-cultural e em autores que se apoiam nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, os dados coletados nos questionários que enviamos a professores de duas universidades públicas do Paraná e nas cinco entrevistas com professores dessas universidades.

## 1. O ADOECIMENTO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO: PESQUISA NA BIBLIOTECA ELETRÔNICA DE PERIÓDICOS – SCIELO

*Esse trabalho está me matando aos poucos. Trata-se de instinto de autopreservação. Infelizmente, porém, não é fácil mudar. Para isso é preciso ter certa condição, da qual não disponho no momento. O equilíbrio entre a situação difícil, insuportável no ambiente de trabalho e a necessidade de permanecer nele é outra fonte de profundo sofrimento e adoecimento.*  
(questionário, professor 14)

*Sou muito grata pela vida ter me dado esta oportunidade de ser professora. Sinto também que sou amada e muito respeitada pelos meus alunos, e não trocaria esta vida por nenhuma outra.* (questionário, professor 31)

Para maior aprofundamento e atualização no estudo da temática do adoecimento/sofrimento do professor universitário, consideramos necessário conhecer o que já foi pesquisado, estudado e sintetizado. Para tanto, fizemos um levantamento bibliográfico sobre essa temática nos artigos da biblioteca eletrônica de periódicos Scientific Electronic Library Online - Scielo. Nosso objetivo neste capítulo é apresentar os resultados desse levantamento.

A base Scielo foi eleita porque é uma provedora representativa dos mais relevantes periódicos. Conforme Packer et al (2014), a Scielo é a maior provedora de periódicos indexados pelo Diretório de Periódicos de Acesso Aberto (Directory of Open Access Journals – DOAJ). Os autores salientam que as agências nacionais de pesquisa no Brasil a adotaram como padrão de indexação nacional para classificar as pesquisas publicadas.

Nessa revisão de literatura, primeiramente, apresentaremos os dados da pesquisa e mostraremos as combinações de palavras-chave e o número de artigos encontrados. Em seguida, apresentaremos a síntese dos resultados da pesquisa, especificando o ano de publicação dos artigos, as áreas temáticas em que se enquadram, as áreas de formação dos autores, as abordagens teóricas que vêm sendo utilizadas e os assuntos mais recorrentes nos estudos sobre a temática do sofrimento/adoecimento do professor universitário. Consideramos que, em termos de contribuição da Psicologia para esse fenômeno que se mostra em nível crescente, esse levantamento permite um reconhecimento de como a temática vem sendo tratada pelos estudiosos.

### 1.1 A PESQUISA NA BASE SCIELO

A pesquisa na biblioteca eletrônica de periódicos SCIELO foi realizada no site <http://www.scielo.br>, entre 18 de julho de 2017 e 11 de fevereiro de 2018. Utilizamos diversas palavras-chave e suas combinações com o intuito de alcançar o maior número de trabalhos publicados a respeito. Não selecionamos um tipo específico de idioma, um ano de publicação, um país de publicação e uma área temática. Procuramos artigos porque eles sintetizam ensaios teóricos, pesquisas bibliográficas e de campo, abrangendo, portanto, diferentes aspectos da temática do adoecimento/sofrimento do professor do ensino superior.

Optamos pelas palavras-chave “adoecimento professor”, “adoecimento + professor universitário”, “mal-estar docente”, “produtivismo”, “síndrome de Burnout + professor” e “trabalho + professor universitário” porque elas remetem a um grande espectro na captura de materiais condizentes com nossos propósitos. Em nossas vivências no ensino superior, em momentos de crises agudas (greves, por exemplo) e no dia a dia, notamos que esses termos se fazem presentes nos discursos dos docentes e alunos e, portanto, poderiam representar a condição de sofrimento que se acentua nesses profissionais.

Entendemos que esse sofrimento não é um problema psíquico individual ou gerado no interior da categoria, mas é produzido de modo sócio-histórico, em razão de condições físicas e materiais que vão se deteriorando e do descrédito ou da banalização que a educação escolar (não só a superior) e tudo o que ela implica (os profissionais, por exemplo) vêm sofrendo.

Na Tabela 1, apresentamos os resultados encontrados na pesquisa realizada na biblioteca eletrônica de periódicos SCIELO.

**Tabela 1.** Resultados da busca bibliográfica na biblioteca eletrônica de periódicos Scielo

<b>Palavras-Chave</b>	<b>Número de Artigos</b>
Adoecimento Professor	17
Adoecimento + Professor Universitário	2
Mal-Estar Docente	10
Produtivismo	56
Síndrome de Burnout +Professor	4
Trabalho + Professor Universitário	60
<b>TOTAL</b>	149

No período indicado, levantamos um total de 149 trabalhos relacionados aos termos empregados. Como 15 deles apareciam em mais de um termo, contabilizamos 134 artigos. Por um lado, verificamos que 100 artigos tratam de assuntos que não se enquadram na temática do sofrimento/mal-estar/adoecimento do professor universitário, pois não discutem a questão do

sofrimento ou adoecimento, temática central de nossa pesquisa. Por outro lado, verificamos que 18 artigos tratam da temática, mas focando-se nos professores da educação básica, e que 16 artigos tratam especificamente do professor universitário. A seguir, iremos expor as referências dos 16 artigos selecionados para leitura e análise:

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

2- Bianchetti, L.; Valle, I. R. (2014). Produtivismo acadêmico e decorrências das condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 89-110.

3- Borsoi, F. I. C; Pereira, S. F. (2013). Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *UniversitasPsychologica*, 12(4), 2013.

4- Cortez, P. A. et al. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad. saúde colet*, 1 (25), 113-122.

5- Godoi, C. K; Xavier, W. G. (2012). O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(2), 456-465.

6- Lago, R. R; Cunha, B. S; Borges, M. F. de S. O. (2015). Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(2), 429-450.

7- Leite, A. F; Nogueira, J. A. D. (2017). Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*; 42().

8- Leite, J. L. (2017). Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katálysis*, 20(2), 207-215.

9- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, 24(spe1), 105-120.

10- Oliveira, A. da S. D; Pereira, M. de S; Lima, L. M de. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619.

11- Piolli, E; Silva, E. P. e; Heloani, J. R. M. (2015). Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor . *Cadernos CEDES*, 35(97), 589-607.

12- Pizzio, A; Klein, K. (2015). Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, 36(131), 493-513.

13- Rigo, A. S. (2017). Comunidade acadêmica, produtivismo e avaliação por pares. *Revista de Administração de Empresas*, 57(5), 510-514.

14- Silva, E. P. e; Mancebo, D. (2014). Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. *Fractal : Revista de Psicologia*, 26(2), 479-492.

15- Trein, E; Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-792.

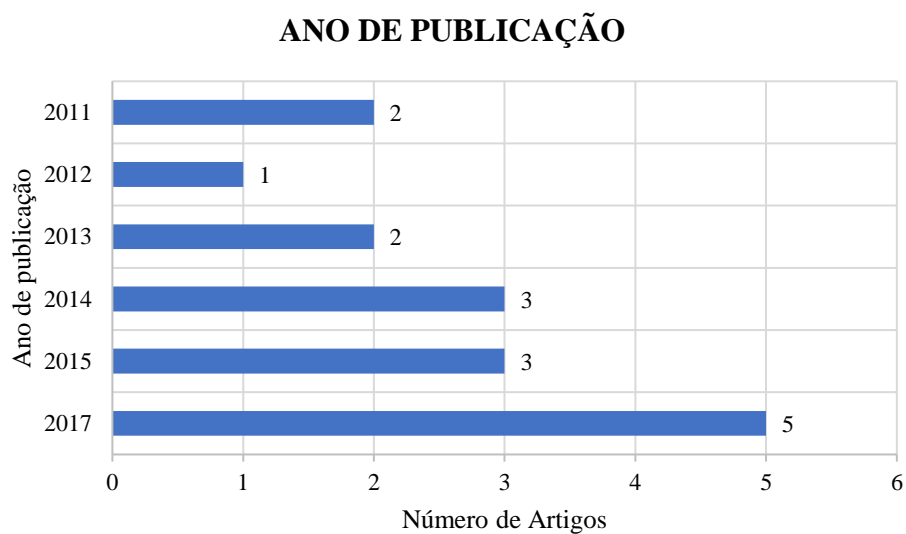
16- Vilela, E. F.; Garcia, F. C; Vieira, A. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 19(2), 517-540.

## 1.2 DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na leitura desses artigos, atentamos para os seguintes aspectos: ano de publicação, áreas temáticas contempladas, áreas de formação dos autores, abordagens teóricas utilizadas e assuntos mais recorrentes na análise da temática do sofrimento/adoecimento do professor universitário. A seguir, apresentaremos os resultados encontrados.

### 1.2.1 Ano de publicação

Sobre o ano de publicação dos artigos, se considerarmos que no Brasil as primeiras universidades foram fundadas em 1808 (Zavadski, 2009), identificamos que os artigos que encontramos são recentes. No Gráfico 1, apresentamos o ano de publicação e a frequência de artigos em cada ano.

**Gráfico 1.** Ano de publicação e frequência dos artigos.

Podemos verificar que, na Scielo, as publicações sobre a temática do sofrimento/adoecimento do professor universitário começam a partir do ano de 2011, o que mostra o quanto a discussão dessa temática é recente, mesmo que consideremos que os textos podem ser resultantes de pesquisas de mestrado (em torno de 02 anos) e de doutorado (em torno de 04 anos) e que o tempo de tramitação possa recuar hipoteticamente a cinco anos. Tais dados vão ao encontro dos resultados obtidos por Cortez et al (2017) e Leite e Nogueira (2017): por meio de uma revisão da literatura a respeito do sofrimento do professor, esses autores mostram que as publicações são recentes. Isso pode ser explicado pelo fato de que, para ser alvo de pesquisas e de posteriores publicações, o fenômeno teve que ganhar corpo, gerar inquietações e permitir problematizações.

Podemos relacionar esses dados com o acirramento das más condições de trabalho que o professor universitário tem vivenciado ao longo dos últimos anos, tornando esta temática importante e imprescindível de ser discutida. Outro ponto que pode nos ajudar a entender por que, no início deste milênio, o sofrimento docente entrou nas pautas das pesquisas pode ser relacionado aos rankings entre as universidades e entre os pesquisadores, nos quais a educação é considerada como mercadoria, ou seja, como objeto a ser trocado. Em um horizonte de poucas verbas para dividir entre muitos, acirra-se a concorrência e a necessidade de se produzir mais ou de se mostrar mais “produtos”. Como veremos adiante, a pressão por publicação para garantir “um lugar ao sol” na universidade tem sido apontada como uma das causas do sofrimento/adoecimento do professor universitário.

### 1.2.2 Áreas temáticas da Scielo

A Scielo categoriza as revistas indexadas por grandes áreas temáticas, abrangendo o total de oito grandes áreas: Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas, Engenharia, Ciências Exatas e da terra, Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Verificamos que os artigos investigados por nós enquadram-se em três áreas temáticas: Ciências Humanas, com 9 artigos, Ciências Sociais Aplicadas, com quatro artigos, e Ciências da Saúde, com dois artigos. Ressaltamos que um artigo enquadrou-se em duas áreas: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, razão pela qual ele foi contabilizado separadamente. Na Tabela 2, constam as áreas temáticas e a frequência de artigos:

**Tabela 2.** Áreas temáticas e frequência absoluta e percentual de artigos.

<b>Scielo áreas temáticas</b>	<b>Frequência absoluta</b>	<b>Frequência percentual</b>
Ciências Humanas	9	56,25
Ciências Sociais Aplicadas	4	25,00
Ciências da Saúde	2	12,50
Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas	1	6,25

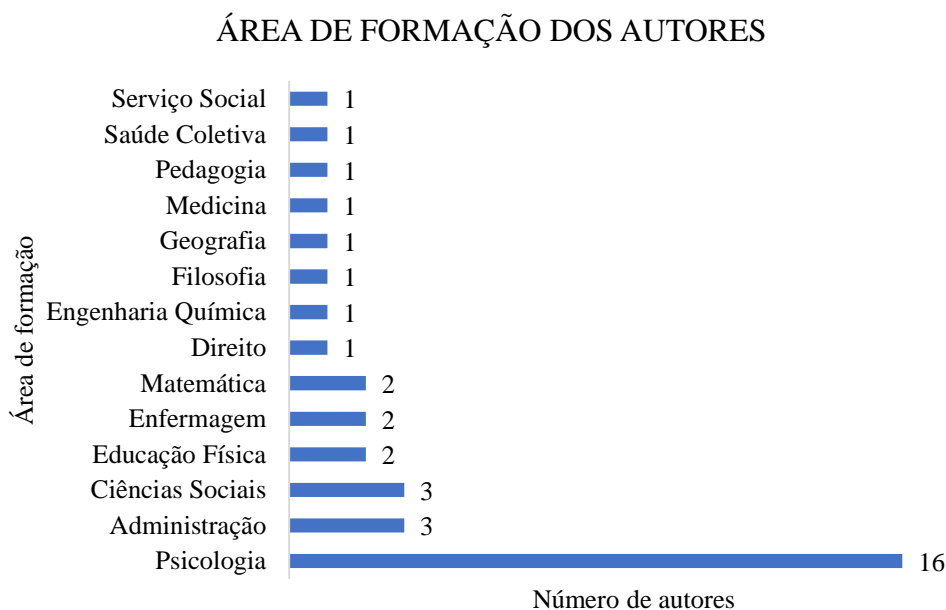
Fica evidente que a área com mais frequência é Ciências Humanas, o que nos leva a inferir que esta é a que mais tem se preocupado em estudar a temática. Tais dados podem levar também à constatação de que a área de Ciências Humanas é a que tem apresentado subsídios teóricos e resultados de pesquisas, contribuindo, portanto, para a reflexão e o enfrentamento das más condições de trabalho que o professor universitário tem vivenciado.

### 1.2.3 Formação dos autores

Investigamos também a formação inicial (graduação) dos autores na expectativa de que isso mostre, de forma mais precisa do que no subitem anterior, quais áreas de formação estão interessadas na investigação e na discussão do sofrimento/adoecimento do professor universitário. Por meio de um levantamento de todos os autores que escreveram os artigos, obtivemos um total de 33 autores, cujos nomes foram buscados na plataforma *Lattes*

(<http://lattes.cnpq.br/>), onde pudemos identificar a graduação de cada um e verificar que eles se vinculam a 14 áreas de formação, como pode ser observado no Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Área de formação dos autores dos artigos.



Identificamos, portanto, um total de 36 formações, pois alguns autores cursaram mais de uma graduação. Como consideramos pertinente contabilizar todas as formações dos autores, não há uma compatibilidade da frequência de cada curso com o número de autores.

Fica evidente que a Psicologia desponta como a principal área de formação dos autores: 16. Esta notória prevalência suscitou uma indagação: os cursos de graduação em Psicologia têm chamado a atenção para o fenômeno, o que pode ser de interesse das/dos três tradicionais áreas/eixos da Psicologia (Saúde/Clínica, Trabalho e Escolar/Educacional) ou esse fenômeno é problematizado como objeto de investigação nos cursos de pós-graduação? A primeira situação pode revelar que os docentes vêm expondo ao alunado direta ou indiretamente as condições de sua atuação profissional. A segunda situação pode expressar que os programas se interessam em expor as contribuições que a Psicologia, como ciência e profissão, possa apresentar.

Embora pareça óbvio que a Psicologia tenha o maior número de autores - visto que tal área se dedica a estudos que abrangem a subjetividade, o adoecimento e o sofrimento - a pesquisa de Cortez et al (2017) mostra que o maior número de publicações por eles encontrado foi na área de fonoaudiologia. Esse resultado pode ser decorrente do fato de que, no recorte de sua pesquisa, Cortez et al (2017) não estudaram apenas docentes do ensino superior.



Observamos que, quando a pesquisa abrange professores da educação básica, é recorrente o estudo dos problemas vocais na atividade docente. Esse dado é interessante, uma vez que, em nossa pesquisa, não encontramos nenhum autor da área da fonoaudiologia, o que aponta particularidades no objeto de estudo em cada área, mesmo que a temática estudada seja a mesma.

Em segundo lugar, identificamos, de modo menos prevalente, as áreas de Administração e Ciências Sociais, com três autores cada. Nas áreas de Educação Física, Enfermagem e Matemática encontramos dois autores em cada. Por fim, nas áreas de Direito, Engenharia Química, Filosofia, Geografia, Medicina, Pedagogia, Saúde Coletiva e Serviço Social encontramos um autor cada. Em razão de sua relação direta com o fenômeno, estranhamos a pouca incidência da Pedagogia como área formativa dos autores. Perguntamo-nos se o sofrimento ou adoecimento do professor é matéria de interesse na formação inicial – supomos que sim – e como esse objeto pode ser delimitado pela mesma. Ao mesmo tempo, diante da constatação de que a Pedagogia é um curso de graduação que vem sendo fartamente ofertado pela modalidade à distância (EAD), questionamos o quanto esse fato leva à perda do viés crítico de análise da realidade.

A grande diversidade de áreas envolvidas no estudo do sofrimento/adoecimento do professor universitário mostra-nos que outras áreas, além da Psicologia, se envolvem com seu estudo. Isso é enriquecedor, uma vez que cada área pode trazer contribuições singulares para que possamos ter uma compreensão mais abrangente do fenômeno. Entretanto, restringimo-nos a essa temática como uma demanda da Psicologia, mais especificamente, da Psicologia Escolar: esse é o recorte que fizemos para estudar o adoecimento do professor.

#### **1.2.4 Fundamentação teórica**

Tentamos identificar a fundamentação teórica dos artigos para termos uma ideia geral da concepção de homem, de sociedade, de trabalho, por exemplo, adotada pelos autores. Entretanto, notamos que, na maioria dos trabalhos, as fundamentações teóricas não ficam claras. Metade dos trabalhos (oito artigos) não continha a explicitação de nenhuma teoria – algo explicável também pelo fato de algumas áreas não terem ou não assumirem uma teorização a respeito de suas concepções. Procuramos, então, identificar os autores clássicos que estavam sendo utilizados: em quatro artigos apareciam autores com fundamentos marxistas; em quatro, aparecia a teoria da psicodinâmica do trabalho de Dejours; um era apoiado nos estudos de Freud

e um nos de Jung; em alguns artigos eram utilizados dois autores que citamos ao mesmo tempo: por exemplo, Marx e Dejours.

Observamos que a omissão de informações sobre o posicionamento e o fundamento teórico utilizado nos trabalhos das diferentes áreas, especialmente pela Psicologia, leva a ambiguidades. Quando as concepções de homem e de sociedade não são bem definidas, tem-se um reforço das compreensões aparentes, individualizantes, biologizantes e naturalizantes do fenômeno em tela. Nesse modo de fazer ciência, não são identificadas as condições sócio-históricas que levam uma dada atividade a se constituir, a se tornar uma profissão e contar com um profissional próprio; da mesma forma, não é explicado por que, em outro momento histórico, tanto a profissão quanto o profissional deixam de ser tomados como fundamentais para a sociedade. Assim, a explicação é de que o sofrimento e o adoecimento são produzidos pelo próprio profissional – o professor. Ou seja, quando o foco é a manifestação do fenômeno em um momento singular, sem a consideração de sua gênese histórica e dialética, o exercício da ciência tende a conduzir ao ecletismo, à aceitação de produtos derivados de investigações sem cunho científico, conforme anunciava Vigotski (1996) ao tratar da crise da Psicologia. Nesse caso, tudo passa a ser ciência: aceitando-se quaisquer de seus métodos, referendam-se seus produtos. Com isso, queremos ressaltar que, sendo a Psicologia a área de maior incidência de formação inicial dos autores, é preocupante que não se esclareçam a contento as bases empregadas para desvendar cientificamente um fenômeno de grande impacto em toda a sociedade.

### **1.2.5 Principais eixos de análise**

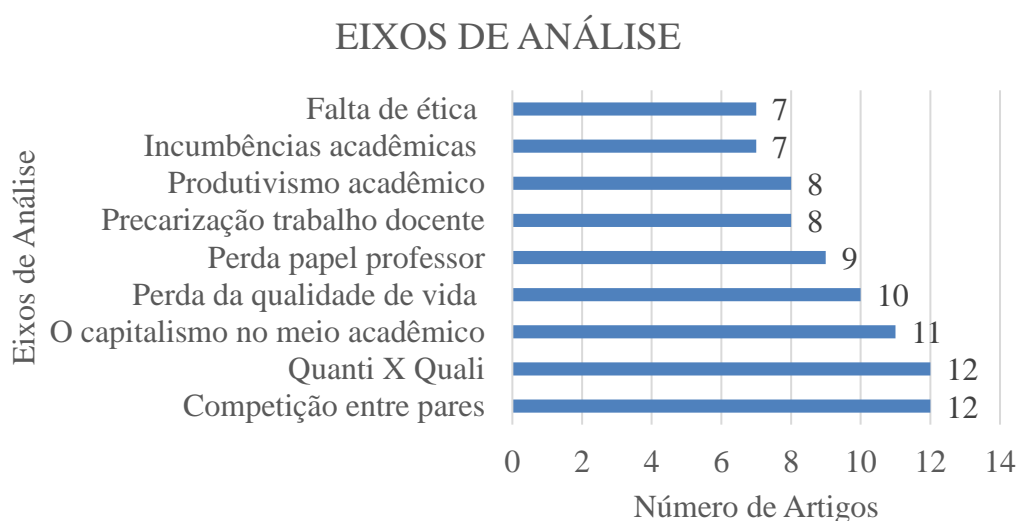
Por meio da leitura e da análise dos 16 artigos, identificamos as temáticas mais recorrentes. Criamos, então, nove eixos de análise dos assuntos mais discutidos nos artigos, os quais nos auxiliam a identificar as problemáticas mais discutidas na abordagem do sofrimento/adoecimento do professor universitário. Embora tais eixos de análise possam parecer repetitivos, ponderamos que é importante manter a divisão na forma como os apresentamos, ou seja, nas diversas formas pelas quais os autores nomearem e abordaram um determinado assunto. Com isso, acreditamos ser possível apresentar resultados mais precisos. Em especial, os eixos de análise do “Predominância do quantitativo sobre o qualitativo” e “Produtivismo acadêmico” que possuem, em essência, a mesma crítica. Entretanto, respeitamos

a forma como cada autor denominou este fenômeno, e assim, justificamos nossa escolha em deixar esses eixos separados.

A elaboração dos eixos resultou da leitura dos materiais. Aos nos apropriarmos dos conteúdos tratados pelos autores e sintetizá-los em eixos, nos instrumentalizamos para a apropriação do trabalho analítico. Vale apontar que esse exercício analítico releva a própria centralidade da Teoria Histórico-Cultural no intenso, dinâmico e contínuo processo de apropriação e de objetivação que leva ao desenvolvimento do psiquismo. A metodologia empregada também nos levou a refletir sobre a produção social do conhecimento e sobre a forma pela qual os sujeitos (como os professores) são afetados quando se veem bloqueados, impedidos ou obstaculizados, seja na apropriação seja na objetivação.

Os nove eixos de análise elaborados são: “Competição entre pares”; “Predominância do quantitativo sobre o qualitativo”; “O capitalismo no meio acadêmico”; “Perda da qualidade de vida do professor”; “Perda do papel do professor”; “Precarização do trabalho docente”; “Produtivismo acadêmico”; “Aumento das incumbências acadêmicas do professor”; “Falta de ética na universidade”. No gráfico 3, mostramos as temáticas mais recorrentes e a frequência de artigos que abordam tal assunto.

**Gráfico 3.** Frequência de artigos por eixos de análise



As temáticas mais recorrentes foram “Competição entre pares” e “Predominância do quantitativo sobre o qualitativo”, cada uma das quais aparece em 12 artigos. A temática “O capitalismo no meio acadêmico” foi contemplada em 11 artigos. “Perda da qualidade de vida do professor”, aparece em 10 artigos. “Perda do papel do professor” está presente em nove

artigos. “Precarização do trabalho docente” e “Produtivismo acadêmico” foram temáticas de oito artigos; “Aumento das incumbências acadêmicas do professor” e “Falta de ética na universidade” aparecem em sete artigos. A seguir, apresentaremos uma compilação de como a temática é discutida em cada artigo e, posteriormente, faremos uma discussão geral dos dados apresentados.

### *Competição entre pares*

Constatamos que, dos 16 artigos que abordam o assunto do adoecimento/sofrimento do professor universitário, 12 tratam da questão da competição entre pares na academia, o que nos leva a inferir que esse assunto é de grande relevância na discussão sobre o sofrimento e o adoecimento do professor.

Lemos (2011) reporta dados de que a concorrência e o individualismo (trabalho isolado) é o fator de maior estresse entre professores da pós-graduação. Pizzio e Klein (2012), ao investigar as fontes do mal-estar docente, entrevistaram 130 sujeitos (professores) e descobriram que a maior fonte está relacionada à competitividade entre os professores e às relações interpessoais nesse ambiente competitivo. Silva e Mancebo (2014) concluíram que a naturalização da política de metas e da competitividade gera estranhamento e sofrimento nos docentes.

É comum encontrar a afirmação de que a transposição da lógica do mercado para o interior das universidades incentivou a competitividade, a intensificação e a precarização do trabalho do professor (Bernardo 2014; Leite, 2017; Oliveira et al 2017; Piolli et al 2015). Bernardo (2014) pontua que a organização do trabalho na universidade, antes um espaço de autonomia, reflexão e diálogo, transformou-a em um ambiente competitivo de compra e venda de produtos acadêmicos. A autora afirma ainda que, no contexto da universidade, o capitalismo acadêmico, a competição e o individualismo têm como consequências: a interferência no trabalho saudável elimina as possibilidades de alteridade, pois dá margem ao desejo de que o outro fracasse, o que pode provocar sofrimento no professor; as tensões com as mudanças organizacionais, pautadas em um modelo gerencial que se contrapõe às velhas tradições profissionais, e a crescente pressão e controle sobre os professores trazem desgaste físico e psicológico.

Oliveira et al (2017) também discutem a transposição da lógica do mercado para os contextos públicos e afirmam que, nas universidades públicas, isso promove o produtivismo, a competição e a precariedade. A “busca por um lugar ao sol”, que pode ser entendida como a

busca por financiamento, vinculação aos programas de pós-graduação e reconhecimento dos pares, leva à intensificação da competição entre eles. Em uma espécie de darwinismo social, desencadeia-se um processo de classificação dos professores por sua produção: o resultado é que sobrevivem os mais fortes, os mais produtivos. De um lado, os professores da segunda classe – aqueles que não são tão produtivos – são negativamente impactados por sua posição, podendo adoecer ou até mesmo sucumbir. De outro, os professores que estão no topo sofrem pressões variadas que podem desgastá-los física e psicologicamente, levando-os ao adoecimento também.

Em alguns artigos que abordam o assunto, a ênfase recai na pós-graduação. Neles fica evidente que a competitividade não ocorre apenas entre os pares, mas abarca também as instituições de pós-graduação (Biachetti & Valle, 2014). Segundo Godoi e Xavier (2012), a perpetuação do produtivismo acadêmico tem sua força nos dispositivos que incentivam o desejo de competição entre todos os que atuam nas universidades, ou seja, entre as próprias universidades, os programas de pós-graduação, os docentes e os discentes. O processo de contratação, de bonificação, de descarte e de adoção de outras ações de professores se faz com base em suas contribuições ao programa, em seu desempenho em publicações, ignorando-se qualquer outro tipo de contribuição. Isso provoca efeitos patológicos nos docentes. Vilela et al (2013) também denunciam os efeitos negativos da avaliação feita por eficácia e competitividade.

Para Lemos (2012), o governo incentiva a competitividade ao utilizar um sistema meritocrático, com base no qual as universidades, docentes e discentes concorrem por verbas, bolsas e vagas na sala de aula. Assim, afirma que a competitividade se apresenta como um mecanismo de obtenção de maior desempenho, sendo necessário que todos sejam mal pagos para sentirem a importância da disputa e, assim, fragilizarem uma organização coletiva. Pizzio e Klein (2012) também discorrem sobre essa fragilização e sobre o fato de que o aumento da competitividade promove o enfraquecimento da solidariedade entre os docentes, incluindo em sua discussão os sintomas institucionais disso decorrentes: estresse, absentismo, adoecimento, presenteísmo, queda da produtividade, acidentes de trabalho, entre outros.

Encontramos outros aspectos abordados nos artigos. Trein e Rodrigues (2011) acrescentam o “prestígio social” como fator relacionado à questão da competitividade; Leite e Nogueira (2017) entendem que a competitividade traz ainda mais tensão às inúmeras atividades que o professor executa no ensino, na pesquisa, no gerenciamento, no planejamento, dentre outras.

### *Predominância do quantitativo sobre o qualitativo*

A predominância do quantitativo sobre o qualitativo é uma temática recorrente, aparecendo em 12 artigos. Percebemos que é comum os autores se utilizarem de termos em sentido figurado para analisar o fenômeno e deixá-lo mais explícito. Rigo (2017), por exemplo, refere-se ao termo conhecido internacionalmente, “publish or perish” (publique ou pereça), no qual já está demarcada a necessidade de publicação para a permanência do docente no meio acadêmico. Para a autora, nessa expressão está representada a máxima do produtivismo acadêmico: os professores são forçados a acelerar seu processo de produção de conhecimento em razão das exigências das avaliações sobre eles impostas. Destaca ela que os trabalhos tornam-se cada vez mais repetitivos, pois os dados e as teorias muitas vezes são reciclados. Nesse modelo de avaliação, a qualidade e a relevância do que é produzido não são levadas em conta.

Os autores Silva e Mancebo (2014) e Piolli et al (2015) utilizam o termo “quantofrenia”. Apoiados em Vincent de Gaulejac, explicam a “quantofrenia” como “patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em linguagem matemática” (Gaulejac, 2007, citado por Silva & Mancebo 2014, p. 488). A forma de avaliar e medir os resultados é feita a partir de indicadores de qualidade produzidos pela modelagem matemática, trazendo grandes dificuldades à atenção à subjetividade.

Outro termo é “parnasianismo acadêmico”, mencionado por Godoi e Xavier (2012). Os autores fazem um parâmetro com a escola literária parnasiana, muito focada na forma e no esteticismo. Observando que, na academia, ocorre o deslocamento da produção de conhecimento para a produção de artigos, os autores se referem à “publicação pela publicação”, sem relevância científica, caso em que os conteúdos estudados atendem somente à necessidade de publicação. Referem-se também à ideia de “empilhamento”, ou seja, ao processo de produção de pesquisas irrelevantes em massa.

A pressão pelo aprimoramento do currículo dos autores e pela garantia de progressão na carreira acadêmica leva ao processo de produções não terminais, superficiais, sem relevância social. Leva também a publicações apressadas ou à repetição de publicações do mesmo assunto com pequenas alterações (Bernardo, 2014; Bianchetti & Valle, 2014; Godoi & Xavier, 2012; Oliveira et al, 2017; Villela et al, 2013), o que passou a ser entendido como autoplágio. Bernardo (2014) pontua a distorção que o modelo produtivista imprimiu à produção de conhecimento. Não se publica para que o artigo seja lido, mas sim para que o currículo do autor seja aprimorado. Bianchetti e Valle (2014, p.98) citam frases recolhidas em suas entrevistas

com professores: “tornamo-nos especialistas em amontoar fragmentos”; “requeentamos diferentes versões do mesmo texto”. Para Villela et al (2013), a supervalorização da produtividade incentiva a produção do irrelevante, contanto que este seja metodologicamente correto. Há pouca inovação e muita reprodução, visto que o tempo para a maturação de bons trabalhos não é compatível com o modelo produtivista.

A publicação como moeda de troca por pontos de publicação revela a distorção do papel da universidade e do professor (Oliveira et al, 2017; Villela et al, 2013). A valorização do ensino, do pensamento crítico e da reflexão é substituída pela reprodução, pela produção de uma grande quantidade de artigos que nada acrescentam à sua área de saber. (Oliveira et al, 2017).

A predominância do quantitativo sobre o qualitativo não atinge apenas a qualidade da produção científica, também a qualidade da formação de novos pesquisadores. O processo de esvaziamento de conteúdo os força a “trocar o livro pelo *paper*”, como diz Chauí (2003), ou a utilizar ‘artimanhas’ para dar conta dos índices de produtividade exigidos ou, no limite, a cometer ‘imposturas intelectuais’ (Sokal; Bricmont, 1999), inflando a produção científica”. (Bianchetti & Valle, 2014, p. 97)

Vimos que a temática envolve a intensificação do trabalho docente (Leite, 2017; Lago et al, 2015, Lemos, 2011; Villela et al, 2013). Além da ampla diversidade de atividades que executa, o docente deve ser capaz de lidar com cobranças por produtividade quantitativa (Lago et al, 2015), com avaliações de produtividade com prazos encurtados e com a apresentação de resultados de aplicação imediata (Lemos, 2011).

Concluimos com o questionamento de Trein e Rodrigues (2011, p.782): como resistir à ‘fraude “que decorre não da falta de caráter de alguns pesquisadores, mas de um processo crescente de alienação em relação ao efetivo valor de uso social do trabalho produzido”. As pressões a que os professores estão submetidos (maior produtividade, aquisição de verbas, apressamento de resultados) não se relacionam a uma decisão individual: tornaram-se “mecanismos de constrangimento coletivo”, em meios de avaliação que se dizem objetivos e neutros.

### *O capitalismo no meio acadêmico*

A temática do capitalismo no meio acadêmico é abordada em 11 artigos. Bernardo (2014), ao tratar do assunto, o nomeia como “capitalismo acadêmico”. Segundo a autora, Slaughter e Leslie, em uma pesquisa na década de 1990, observaram que, nas universidades

americanas e australianas, era possível verificar o aumento do número de atividades relacionadas ao mercado capitalista, a exemplo da interação da academia com a indústria e do desenvolvimento de produtos de interesse industrial. Bernardo (2014) acrescenta que, ao longo dos estudos sobre a implantação do capitalismo acadêmico nas universidades, Slaughter e Leslie verificaram que, além de as atividades das universidades estarem sofrendo mudanças, o capitalismo acadêmico tornava-se uma ideologia: mais do que a relação direta entre universidade e empresas privadas, as mudanças podiam ser observadas no nível organizacional da academia.

Surgiu, assim, a discussão de que os modelos gerenciais de empresas privadas foram adotados nas universidades com a justificativa da ineficiência, da morosidade e da incompetência do sistema público (Bernardo, 2014; Piolli et al, 2015). Conforme essa discussão, as reformas educacionais foram calcadas no discurso da agilidade administrativa e técnica do setor privado e nas teorias administrativas, de onde foram extraídos os conceitos de “produtividade, eficácia, eficiência, excelência e competência” (Piolli et al, 2015, p.593). Impôs-se, portanto, uma racionalidade econômica à política educacional.

Bernardo (2014) explica que as universidades têm pautado suas práticas nas diretrizes da Organização Mundial do Comércio e do Banco Mundial, as quais incentivam que a reforma do sistema público tenha como foco a diminuição de custos e de sua ineficiência e o aumento da produtividade. Para Leite (2017), as transformações no mundo do trabalho, quando transportadas para as universidades, consolidaram-se na Reforma da Educação implantada pelo governo petista de Lula da Silva e Dilma Rousseff. A autora pontua que o traço mais marcante dessa reforma está na implantação da lógica gerencial nas universidades públicas, cujas consequências foram o produtivismo, a competitividade e a intensificação e precarização do trabalho docente.

Ainda sobre as reformas educacionais, Leite e Nogueira (2017) entendem que as políticas federais, como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o Plano Nacional de Pós- Graduação (2011-2020) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), apesar de contribuírem para a expansão do acesso à educação e à pesquisa no Brasil, intensificaram a lógica empresarial nas universidades. Dessa forma, as reformas impulsionaram a precarização do trabalho do professor.

Bianchetti e Valle (2014) consideram que as regras do sistema capitalista na universidade se traduzem no modo como são feitas as avaliações, na organização dos currículos, na produção do conhecimento, na gestão e na relação entre os pares. Bernardo (2014) acusa que



o professor hoje atua como um empregado de empresa que segue protocolos de investigação aceitos pelas agências de fomento consagradas pela academia.

Segundo Lemos (2011), passou-se a exigir dos trabalhadores qualidades priorizadas no ambiente empresarial: pessoas altamente qualificadas, flexíveis, com visão global e excelente estrutura emocional. A autora observa também que, nas universidades, utilizam-se conceitos como: “globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e ‘valorização do trabalhador’” (p.106). Isso se explica pela imposição de novas formas de sociabilidade capitalista que levem à integração do universo empresarial, o que repercute na adoção de um novo padrão de acumulação na educação. Assim, a flexibilização do mercado leva à flexibilização do professor, que implica a flexibilização das formas de ensinar e de fazer pesquisa (Lemos, 2011; Villela et al, 2013). Os professores devem ser capazes de se adaptar a formas de ensino aligeiradas, a pesquisas com resultados imediatos e pragmáticos e a avaliações por produção quantitativa (Lemos, 2011). Villela et al (2013) ressaltam que essa intensificação das atividades do professor tem como consequências doenças físicas e psíquicas.

Oliveira et al (2017) pontuam que a atividade produtiva tem passado por várias mudanças, relacionadas à necessidade de reprodução do sistema capitalista, calcado na lógica da exploração e da acumulação. O cenário é de renovação/criação de formas de exploração do trabalhador e de intensificação e precarização do trabalho, além do aumento dos índices de exclusão de trabalhadores do mercado. Tais processos afetam gravemente a subjetividade do trabalhador e a acorrentam à lógica do capital. (Oliveira et al, 2017; Silva e Mancebo, 2014).

Ainda no raciocínio da atividade produtiva, Pizzio e Klein (2015) e Trein e Rodrigues (2011) afirmam que, no sistema capitalista, o próprio saber se torna uma mercadoria que deve ser produzida sob condições cada vez mais competitivas. Trein e Rodrigues (2011) acrescentam que o conhecimento científico é pressionado pela mercantilização. Ou seja, o conhecimento científico passa a só ter valor se tiver valor de troca:

Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado, enfim. (p.776)

Os autores acrescentam que a mercantilização do conhecimento científico pode aparecer tanto na forma do capital simbólico que gera (prestígio e reconhecimento) quanto na forma de

mercadoria que realmente carrega em si. Como exemplo, os autores mencionam a restrição do acesso aos resultados de pesquisa apenas àqueles que pagam pelo acesso, ou seja, a apropriação do conhecimento como propriedade privada. Dessa forma, o valor de uso social do conhecimento científico é subordinado ao valor de troca. No cenário de mercantilização que afeta todas as dimensões da vida, a ciência, voltada para a melhoria da vida dos seres humanos, converte-se, mesmo que involuntariamente por parte dos pesquisadores, em ciência que corrobora a intensificação das desigualdades sociais.

#### *Perda da qualidade de vida do professor*

A discussão sobre a perda da qualidade de vida no trabalho docente foi encontrada em dez trabalhos. O aumento do número de atividades e, conseqüentemente, de responsabilidades do professor implica a intensificação de seu trabalho e o obriga a ocupar seu tempo privado com incumbências acadêmicas (Borsoi & Pereira, 2013; Leite, 2017; Lemos, 2011, Oliveira et al, 2017; Pizzio & Klein, 2015). Borsoi e Pereira (2013) ressaltam que a discussão sobre a diversidade de atividades imposta ao professor está em destaque na literatura, na qual predomina a ideia de que essa diversidade força o docente a invadir e negligenciar seu tempo privado com o trabalho, o que pode causar adoecimento:

Ao mostrarmos que reduzir a carga de trabalho e reservar tempo para o descanso e a vida social e familiar foram fatores decisivos para que os professores pudessem amenizar o sofrimento, ou mesmo recuperar seu estado de saúde, sinalizamos que há uma relação efetiva entre aspectos da situação laboral e o processo de adoecimento entre docentes universitários. (Borsoi & Pereira, 2013, p.1221).

[...] nossa pesquisa aponta que são a quantidade e a diversidade das atividades acadêmicas que sobrecarregam os docentes, invadindo, assim, seu cotidiano particular e inviabilizando o tempo para o descanso, o lazer e a vida familiar e social (Borsoi e Pereira, 2013, p.1226)

Lemos (2011) também salienta que a necessidade de trabalhar nos tempos de lazer decorre da intensificação das múltiplas tarefas que o professor deve realizar, o que leva ao seu desgaste físico e psicológico. A autora relata uma pesquisa na qual fica identificado que um dos fatores que estressam os docentes é a invasão do trabalho no horário de descanso: o docente vai para casa, mas o trabalho não acaba - vai junto! Nessas condições, vai se configurando uma organização do trabalho que corrobora o adoecimento e a alienação do professor.

Também denunciando o aumento do número de atividades acadêmicas e sua conseqüente invasão no tempo particular dos professores, Pizzio e Klein (2015) relatam que 93% dos participantes de suas pesquisas trabalham durante o tempo livre. De acordo com os

autores, isso demonstra a precarização do trabalho docente e sua invasão no tempo que deveria ser utilizado para outros fins. Também Oliveira et al (2017) discutem a questão da extensão do trabalho para além das 40 horas semanais contratadas e da necessidade de os professores trabalharem nos finais de semana. Afirmam que há uma fusão entre o espaço de trabalho e a residência e que esta passa a ser a extensão do ambiente de trabalho. Dessa forma, o termo “Dedicação Exclusiva” (DE) não se refere apenas ao regime de trabalho, mas também ao lugar de execução do trabalho, o que inclui a vida particular do docente.

Ainda sobre a extensão da jornada de trabalho para o ambiente particular nos finais de semana, Biachetti e Valle (2014, p.98) reproduzem a fala que recolheram de uma professora entrevistada: “estamos vivendo um tempo em que o sábado ainda é sexta-feira e o domingo já é segunda-feira”. Com base em pesquisa por meio de entrevistas, Leite (2017) ressalta que o relato mais comum dos 55 docentes entrevistados foi a falta de descanso nos finais de semana, feriados e férias e o distanciamento da família e de amigos.

Além disso, verificamos que a perda da qualidade de vida do professor é relacionada ao avanço das tecnologias. Apesar das contribuições positivas que o aprimoramento dos meios de comunicação ofereceu ao meio acadêmico, um de seus efeitos negativos é a intensificação do trabalho docente. A globalização da tecnologia confundiu os limites de espaço-tempo, de forma que o professor passa a ser solicitado a qualquer momento, pois o fato de não estar em um lugar presencialmente já não é impedimento para o desempenho de suas atividades. (Bianchetti & Valle, 2014). Como já mostramos, Lemos (2011) relata que o docente vai para casa, mas continua trabalhando. Pizzio e Klein (2015) acrescentam que, independentemente de onde o professor estiver, um computador e um telefone são suficientes para que ele se mantenha conectado com a instituição. Por meio do relato de uma professora, Bernardo (2014, p.133-134) mostra que o cotidiano do docente é de muitas horas dedicadas à instituição, mesmo estando em casa: “Ela relata que, alguns meses após seu início na universidade, seu filho de cinco anos, ao vê-la no computador todo o tempo, lhe perguntou: *‘mamãe, você nunca mais vai se divertir?’*”.

Para que as elevadas metas estabelecidas sejam alcançadas, o trabalho tem invadido o espaço de descanso e lazer do professor. Bernardo (2014) se refere ao caso de um professor que antes dedicava ao trabalho horas a mais de seu contrato pelo prazer e por identificar uma finalidade social nisso; hoje ele excede tais horas para alcançar as metas estabelecidas. Segundo Godoi e Xavier (2012), é preciso analisar e refletir sobre o fato de o professor aumentar em muito as horas de trabalho semanal para conseguir alcançar as metas. Afirmando que pesquisas na área da saúde já vêm constatando os aspectos negativos da invasão do trabalho no universo

particular do professor, eles consideram que é preciso refletir sobre os efeitos que o excesso de trabalho tem gerado na vida pessoal dos docentes.

Para Lago et al (2015), a estabilidade no vínculo de emprego que o professor valoriza é paga por um “alto preço” em sua qualidade de vida. Dentre tantas desvantagens da profissão, os autores destacam a invasão do trabalho no universo particular, as horas trabalhadas excedentes e o pouco tempo de repouso.

Piolli et al (2015) revelam um ponto de vista diferente do que foi exposto até agora. Os autores relacionam a invasão do trabalho no espaço privado do professor ao fato de este desenvolver na academia a necessidade de buscar prestígio, de ter uma autoimagem enaltecida. De acordo com os autores, essa busca pelo reconhecimento leva o professor ao produtivismo e isso tem consequências em sua vida social.

#### *Perda do papel do professor*

Nove artigos são dedicados à temática da perda do papel do professor. Para Pizzio e Klein (2015), o elo entre a vida social e o trabalho é uma categoria de análise importante no estudo das fontes de bem-estar dos docentes. Essa categoria diz respeito ao sentido que o trabalho tem para cada profissional. Caso haja perda desse sentido, é possível que suceda o adoecimento:

Caso o sentido desse trabalho se perca para o indivíduo em razão de algum(ns) fator(es) na gênese das vivências de bem-estar e mal-estar no trabalho, ficam comprometidos o projeto de vida e, conseqüentemente, a identidade do docente, o que pode resultar em adoecimento. (Pizzio & Klein, 2015, p.510)

O sentido social da docência, de acordo com os autores, é o da atuação no campo da ciência para a produção de conhecimento e a transformação da realidade, o que permite que o professor seja criativo. Assim, quando o exercício da profissão faz sentido para o professor, gera bem-estar. Silva & Mancebo (2014, p.488) acusam que a realidade vivenciada pelos professores toda a possibilidade criativa e sublimatória do trabalho, instaurando diferentes patologias: “se instauram novas patologias e dinâmicas de adoecimento que tem como uma de suas características o não-reconhecimento da dimensão real, criativa, subversiva e sublimatória do trabalho vivo e real”.

É frequente na discussão a afirmativa de que a perda do papel do professor está relacionada com a perda da função de ensinar (Bianchetti & Valle, 2014; Godoi & Xavier, 2012; Lemos, 2011; Oliveira et al, 2017; Villela et al, 2013). Bianchetti e Valle (2014), ao

discutir a globalização da educação e o funcionamento das universidades de acordo com o sistema capitalista, concluem que a relação de ensino-aprendizagem passou a ser focada na aprendizagem. O professor deve incentivar a autonomia do aluno e ficar à sua disposição, como um tutor. Villela et al (2013) acrescentam que, com a massificação da educação no ensino superior, o aluno vem ocupando o papel de cliente, o que afeta as relações pedagógicas e influencia negativamente a reputação social do professor. Bianchetti e Valle, (2014, p.102) ressaltam que a profissão de professor está em extinção, o que significa que ele está perdendo seu papel de transmitir e configurar conhecimento, de ensinar o aluno a se orientar pelo pensamento. Resta-lhe apenas desempenhar o papel de fabricante de *papers* “em escala industrial”.

Semelhantemente, Godoi e Xavier (2012, p.461) nomeiam o novo professor das universidades de professor “pontuador”, já que sua única atribuição é produzir artigos ou “fabricar pontos”. Nessa corrida por produzir pontos, conforme os autores, o docente se caracteriza como: “Um professor que não está presente na vida do *campus*, não troca experiências com os pares, não ensina, nem compartilha conhecimento”. Piolli et al (2015) denominam o professor de “*produtor de papers*” e ressaltam sua perda de pensamento crítico. O docente passa a procurar soluções práticas para os sistemas sociais, sem questionar criticamente a origem da demanda.

O incentivo à produtividade, à competição, e a orientação do Estado para a pesquisa (por meio de recursos e recompensas na carreira) têm levado os professores a preterir o ensino e se focar na pesquisa. Dessa forma, o ensino é visto como menos importante ou até mesmo aversivo para alguns (Lemos, 2011). A atividade de pesquisa tornou-se, portanto, mais “nobre” e os professores preferem se dedicar a ela e se afastar do ensino, do estágio e da extensão (Oliveira et al, 2017).

As inúmeras tarefas a que o professor precisa se dedicar têm sobrecarregado sua rotina, levando-o a perder a identidade com o que realiza (Leite, 2017) e sua função social (Piolli et al, 2015). Em meio a tantas atividades, a corrida para alcançar as melhores classificações desmobiliza a possibilidade de uma organização coletiva entre os docentes, ao mesmo tempo em que a intensificação de demandas periféricas à docência rouba o tempo de lazer e de vida cultural. Tal organização de trabalho impulsiona o adoecimento e a alienação (Lemos, 2011).

#### *Precarização do trabalho docente*

De forma geral, ao discutir o sofrimento/adoecimento do docente universitário, todos os artigos denunciam as condições precárias que ele enfrenta em seu trabalho. Entretanto, oito artigos tratam pontualmente da temática da precarização do trabalho docente.

Lemos (2011) reporta-se à definição de precarização do trabalho em Thebaud-Mony e Druck: “Processo social constituído por uma amplificação e institucionalização da instabilidade e da insegurança, expressa nas novas formas de organização do trabalho – onde a terceirização/subcontratação ocupa um lugar central – e no recuo do papel do Estado como regulador do mercado de trabalho e da proteção social” (Thebaud-Mony e Druck, 2007, citado por Lemos, 2011, p.105). A autora concorda, portanto, com o entendimento de que a precarização é decorrente da nova forma de organização do trabalho, a qual gera instabilidade e insegurança ao trabalhador.

Leite (2017) discute a precarização do trabalho docente ao lado da competitividade e do produtivismo, afirmando que ela se intensifica quando as transformações do mundo do trabalho são transportadas para a educação.

Outro aspecto denunciado é o das mudanças no sistema de educação. Bernardo (2014) argumenta que essas mudanças, somadas à precarização do trabalho, configuram efeitos significativos na formação da identidade do docente, expandindo suas atribuições e requisitando novos tipos de trabalho.

A precariedade do trabalho do professor gera condições desfavoráveis para sua saúde. Cortez et al (2017) pontuam que a precarização das condições de saúde e trabalho abrange todos os níveis da educação e impacta diretamente a saúde do docente. A exaustão mental e a física são associadas por Leite e Nogueira (2017) à precarização das condições de trabalho. Como exemplo de condições precárias, os autores mencionam: “perda de direitos previdenciários, instabilidade contratual, aposentadorias precoces sem o devido provimento das vagas, competitividade acirrada por recursos e desvalorização do trabalho” (Leite & Nogueira, 2017, p.10). Além das consequências para a saúde do professor, isso leva à perda da qualidade do ensino superior. Acrescentando, Pizzio e Klein (2015) argumentam que a precarização do trabalho modifica a atividade docente e modifica a representação social que os docentes têm das universidades.

Lago et al (2015) discorrem sobre a precariedade e a sobrecarga de trabalho, afirmando que tais aspectos são subestimados socialmente. Essa desvalorização decorre da visão de que esses aspectos são inerentes às instituições públicas, o que implica uma naturalização deles.

Pizzio e Klein (2015) associam a precarização do trabalho ao aumento do número de atividades docentes e, conseqüentemente, à invasão do trabalho no universo particular, como

apontamos. Relacionando tal precarização com a falta de estrutura física das universidades federais, os autores a identificam como uma das fontes de mal-estar dos 130 professores que responderam a seus questionários.

Investigando as percepções de prazer-sofrimento de 52 professores universitários, Vilela et al (2013) discutem cinco fatores da precarização do trabalho que provocam mal-estar e sofrimento nos docentes. O primeiro diz respeito à contratação temporária de professores substitutos, a qual deveria ser feita por meio de concurso público. O segundo fator é a intensificação do trabalho: as novas funções requeridas ocasionam sobrecarga e adoecimento. O terceiro é a falta de representação sindical que favoreça a liberdade de expressão. O quarto, a perda do papel do professor, da autoridade, em um contexto de aluno-cliente, no qual o saber é mercantilizado. O quinto fator refere-se à necessidade de o professor se vincular a outras instituições de ensino para complementação salarial.

### *Produtivismo acadêmico*

A questão do produtivismo acadêmico foi abordada em oito artigos. Com base em uma investigação sobre o momento da largada do produtivismo nas universidades brasileiras, Bernardo (2014) conclui que uma das origens pode estar relacionada à transformação da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em fundação pública em 1992. Com a importação de modelos americanos de avaliação pela CAPES, as universidades brasileiras passaram a se focar na pesquisa e, conseqüentemente, na pós-graduação para obter uma boa avaliação. Isso porque o trabalho docente é avaliado pelo número de publicações, orientações, horas-aula e prazos de conclusão de mestrado e doutorado.

Entrevistando 98 professores, Borsoi e Pereira (2013) constatam que a pressão por publicação e o sentimento de improdutividade são os principais geradores de sofrimento e adoecimento dos professores. Os autores ressaltam que, mesmo que trabalhe muito, se o professor não alcançar as metas propostas pela Capes e programas de pós-graduação, sentir-se-á improdutivo. Também discutindo as conseqüências do trabalho para a saúde do professor, Godoi e Xavier (2012, p.457) denunciam que o produtivismo transformou a academia em “uma fábrica de loucos”. Para Piolli et al (2015), a intensificação do trabalho trouxe uma nova identidade ao trabalho e ao professor, demandando adaptação ao modelo produtivista e aos novos modelos organizacionais.

Ressaltando seu aspecto dialético, Godoi e Xavier (2012, p.456) definem produtivismo e afirmam que tal definição já contém uma crítica:

[...] forma de avaliação centrada na quantidade pura e simples de produções/publicações, em geral pouco lidas ou que não têm maior importância científica, e que serve de parâmetro básico para as mais diversas formas de progressão na carreira acadêmica.

Apresentamos também a definição de Rigo (2017, p.510):

[...] o produtivismo acadêmico diz respeito à produção acelerada do conhecimento, principalmente sob a forma de artigos científicos, levando pesquisadores a otimizarem seu tempo, esforço e dados de pesquisa.

Para Rigo (2017), o produtivismo leva à produção repetitiva, sem relevância, esvaziada de conteúdo, na qual a quantidade é priorizada em detrimento da qualidade. Concordando com isso, Godoi e Xavier (2012) explicam que nesse modelo não se considera a relevância social do que é publicado, apenas a quantidade de publicações da universidade/programa/pesquisador, ou seja, predomina o quantitativo sobre o qualitativo (Bianchetti & Valle, 2014). Sobre o valor social do conhecimento, Trein e Rodrigues (2011) defendem que o produtivismo é o resultado da subordinação do valor de uso do conhecimento ao seu valor de troca. Assim, o modelo produtivista é um meio de baratear, apressar e controlar a produção de conhecimento, que se torna conhecimento mercadoria.

Bernardo (2014) discorre sobre o produtivismo acadêmico como um dos aspectos que mais tem recebido destaque quando se discute o capitalismo organizacional. Para Leite (2017), a entrada do sistema empresarial no sistema educacional acarretou na entrada do produtivismo e da competitividade nas universidades.

#### *Aumento do número de incumbências acadêmicas do professor*

Sete artigos abordam a temática do aumento do número de incumbências acadêmicas do professor. Segundo Borsoi e Pereira (2013), esse assunto é o que mais tem recebido destaque na literatura quando se discute o sofrimento e o adoecimento do professor. A crescente diversificação de atividades e sua complexificação tem acarretado a intensificação e a sobrecarga de trabalho para o professor (Borsoi & Pereira, 2013; Lemos, 2011; Pizzio & Klein, 2015).

A queixa quanto ao aumento do número de atividades é comumente relacionada com as tarefas administrativas pelas quais os professores devem se responsabilizar. Discute-se que essas tarefas burocráticas ocupam o tempo que o professor poderia dedicar ao ensino e à



pesquisa. Leite e Nogueira (2017, p.463, grifo nosso) descrevem o professor como “professor, pesquisador, orientador e **burocrata**”. O acúmulo de atividades administrativas e financeiras desvia o professor do foco do ensino e da pesquisa e acaba por enfraquecer os objetivos gerais da universidade (Lemos, 2011; Vilela et al, 2013).

A obrigação de envolvimento com atividades administrativas é apontada como causadora de mal-estar, de sofrimento e de adoecimento (Piolli et al, 2015; Vilela et al, 2013). Na discussão, a dedicação a tais tarefas e a perda do tempo que deveria ser dedicado ao ensino e à pesquisa são vistas como fatigantes e limitadoras de atividades mais criativas e provocadoras do sentimento de prazer (Piolli et al, 2015). Por meio de pesquisa, Vilela et al (2013) constataram que o aumento da dedicação a atividades burocráticas está entre as causadoras do mal-estar docente. Os autores reproduzem a fala de um professor: “São essas demandas paralelas que tornam o ensino a rotina fatigante” (p.530).

#### *A falta de ética na universidade*

A temática da falta de ética nas universidades é abordada em sete trabalhos. Questionando o verdadeiro valor do que se produz nas universidades, Trein e Rodrigues (2011), apoiando-se nas contribuições de Castiel e Sanz-Valero, estimam que metade dos trabalhos que vêm sendo publicados nas áreas sociais nunca será citada. Acrescentam que o número de publicações não está sendo revertido/refletido na melhoria da qualidade de vida da sociedade. Diante disso, consideram necessária a retomada de questões éticas das atividades acadêmicas, já que se observa a naturalização de processos fraudulentos na academia como forma de gerenciamento de currículo. Os procedimentos fraudulentos citados pelos autores são:

plágio, plágio de si mesmo, aumento de autores por artigo, troca de favores pela citação de colegas que retribuem com citações em seus textos, uso de referências sem consulta aos textos citados, fatiamento dos resultados de pesquisa de forma que rendam mais artigos e trabalhos apresentados em congressos (Trein & Rodrigues, 2011, p.783).

A pressão por publicação tem incentivado os professores a lançar mão de procedimentos fraudulentos para a obtenção de maior número de publicações. Biachetti e Valle (2014, p.97) descrevem que o professor passou a se utilizar de “artimanhas” ou de “imposturas intelectuais” para dar conta do nível de produtividade que lhe é exigido. Conforme Godoi e Xavier (2012), a busca pelo aprimoramento do currículo pode levar à manipulação de dados e de métodos estatísticos, à multiplicação de textos resultantes de uma única investigação, aos diferentes tipos

de plágio, às diversas formas de coautoria, nas quais, embora o “pseudoautor” não tenha colaborado em nada para a pesquisa, recebe os benefícios da publicação. Os autores acrescentam: “A perda da noção de coautoria é apenas mais um produto nessa prateleira em que a ética está em falta” (p.461).

Bernardo (2014) também denuncia a postura de participação ínfima na produção do trabalho apenas para acrescentar pontos ao currículo. Por um lado, Rigo (2017) ressalta que a produção de trabalhos de qualidade duvidosa, os plágios e autoplágios, as avaliações vagas e hostis de pareceristas provocam efeitos perversos sobre a saúde física e psíquica dos pesquisadores. Por outro lado, Cortez et al (2017) afirmam que o incentivo e o favorecimento da ética são medidas de promoção da saúde que auxiliam a diminuição de estresse ocupacional do professor.

Segundo Piolli et al (2015), a desvalorização da ética está relacionada ao predomínio da razão instrumental no ambiente acadêmico e ao esvaziamento da política e dos espaços democráticos em proveito da gestão. Ainda, Trein e Rodrigues (2011) questionam: como resistir às fraudes em um ambiente em que ocorre um processo de crescente alienação em detrimento do efetivo processo de produção de conhecimento?

### 1.3 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A revisão de literatura foi fundamental para o dimensionamento de como e por quem a temática eleita vem sendo abordada. No estudo das produções científicas levantadas na plataforma Scielo e selecionadas para análise, chamou-nos a atenção o fato de os autores não conceituarem os termos “sofrimento” e “adoecimento”. A explicação para isso pode estar nos dados que encontramos a respeito do ecletismo das fundamentações teóricas: parece não estar sendo relevante a vários autores fundamentar e explicitar os termos que utilizam. É possível que eles não considerem imprescindível conhecer/adotar concepções de homem e de sociedade para se fazer ciência, mesmo que o objeto demande clareza a respeito de tais concepções e fundamentações.

Verificamos que, de maneira geral, os autores encontraram nas condições de trabalho as causas do sofrimento/adoecimento do professor universitário. Isso confirma os eixos de análise que criamos para mostrar as temáticas mais frequentes dos artigos, os quais sempre remetem, de alguma forma, para as condições de trabalho do docente. Constatamos também que, de maneira geral, os artigos defendem que o estímulo ao produtivismo pelas políticas educacionais,

que não são neutras e nem desvinculadas do mercado e que vêm sustentando a educação superior brasileira, tem dificultado as relações entre os pares, criando competição entre os professores, e levado à máxima exploração do docente e à exacerbação do individualismo. Constatamos que é recorrente (12 artigos) a ideia de que a competição entre os pares é gerada no processo de busca forçada por publicação. (Bernardo, 2014; Bianchetti & Valle, 2014; Godoi & Xavier, 2012; Leite & Nogueira, 2017; Leite, 2017; Lemos, 2011; Oliveira et al, 2017; Piolli et al, 2015; Pizzio & Klein, 2015; Silva & Mancebo, 2014; Trein & Rodrigues, 2011; Vilela et al, 2013).

Outro ponto muito discutido (12 artigos) é o da predominância do quantitativo sobre o qualitativo. (Bernardo, 2014; Bianchetti & Valle, 2014; Godoi & Xavier, 2012; Lago et al, 2015; Leite, 2017; Lemos, 2011; Oliveira, et al, 2017; Piolli et al, 2015; Rigo, 2017; Silva & Mancebo, 2014; Trein & Rodrigues, 2011; Vilela et al, 2013). Faz parte dessa discussão a importância que se tem dado à quantidade de trabalhos publicados em detrimento de sua qualidade e da relevância que possam ter para a ciência e para a sociedade. Evidencia-se que a avaliação dos docentes, das instituições e dos programas para recebimento de subsídios, bolsas ou para a ascensão na carreira acadêmica tem sido feita por meio da quantificação de trabalhos publicados e, por essa razão, os professores se veem obrigados a aligeirar o processo de produção científica, muitas vezes perdendo a qualidade e a função da pesquisa. Tal fenômeno pode ser nominado como “quantofrenia”.

O capitalismo no meio acadêmico foi uma temática bastante abordada também: 11 artigos (Bernardo, 2014; Bianchetti e Valle, 2014; Leite, 2017; Leite & Nogueira, 2017; Lemos, 2011; Silva & Mancebo, 2014; Oliveira et al, 2017; Piolli et al, 2015; Pizzio & Klein, 2015; Trein & Rodrigues, 2011; Villela et al, 2013). O termo “capitalismo acadêmico” remete ao processo de mercantilização do saber, no qual a universidade, no que tange à produção de conhecimento, vem se assemelhando às indústrias. De forma geral, discute-se que a transposição da lógica do capital para a universidade ou para as IES implica a adoção de novas formas de gestão do ensino, as quais são focadas na produtividade e na flexibilização do trabalho do professor. Como decorrência dessa transposição, temos a precarização crescente do trabalho e a competitividade, o que provoca, enfim, o adoecimento docente.

Constatamos que, em razão das mudanças na sociedade que alcançam o ambiente universitário, a perda da qualidade de vida do professor tornou-se um tema frequentemente abordado nos textos que se referem a seu sofrimento e seu adoecimento. Dez artigos tratam deste tema (Bernardo, 2014; Biachetti & Valle, 2014; Borsoi & Pereira, 2013; Godoi & Xavier, 2012; Lago et al, 2015; Leite, 2017; Lemos, 2011, Oliveira et al, 2017; Piolli et al, 2015; Pizzio

& Klein, 2015). As discussões englobam a perda do tempo de lazer, a invasão da jornada de trabalho na vida particular do professor e o avanço das tecnologias e suas consequências na falta de delimitação entre ambiente de trabalho e de lazer, descanso.

Nesse sentido, o distanciamento ou a perda do papel social das próprias universidades, especialmente do real papel do professor, aparecem em nove artigos, nos quais fica evidente que as produções acadêmicas ocupam lugar de primazia em detrimento do processo de ensino-aprendizagem (Bianchetti & Valle, 2014; Godoi & Xavier, 2012; Leite, 2017; Lemos, 2011; Oliveira et al, 2017; Piolli et al, 2015; Pizzio & Klein, 2015; Silva & Mancebo, 2014; Trein & Rodrigues, 2011).

Verificamos que oito artigos se debruçaram sobre a temática da precarização do trabalho docente (Bernardo, 2014; Cortez et al, 2017; Lago et al, 2015; Leite, 2017; Leite & Nogueira, 2017; Lemos, 2011; Pizzio & Klein, 2015; Vilela et al, 2013). Para os autores, tal precarização é decorrente das formas de organização do trabalho que vêm sendo estabelecidas nas universidades ou IES: seu marco principal seriam a insegurança, a instabilidade do professor com relação ao seu trabalho e o aumento do número de atividades a ser assumidas. Isso se torna tão mais assustador porque ocorre em meio à sofisticação da vigilância quanto ao cumprimento das tarefas/atribuições, a exemplo da presença do bedel – não raramente encontrado em instituições privadas para “acompanhar” se tudo ocorre conforme o previsto.

A temática do produtivismo acadêmico foi encontrada em oito artigos. (Bernardo, 2014; Bianchetti & Valle, 2014; Borsoi & Pereira, 2013; Godoi & Xavier, 2012; Leite, 2017; Piolli et al, 2015; Rigo, 2017; Trein & Rodrigues, 2011). A relação que os autores fazem entre produtivismo acadêmico e adoecimento/sofrimento do professor universitário é sustentada na forma de avaliação a que os professores estão submetidos nas universidades. Para que se consiga um número cada vez maior de publicações, a produção de conhecimento se faz de forma acelerada. Com isso, perde-se o valor de uso do conhecimento, que se torna um valor de troca em um mercado ávido por novidades, pelo entorpecimento da consciência e por produtos que gerem patentes e rentabilidade. Em todos os casos, miram-se sempre meios de extração de mais-valia.

Nessa direção, a discussão sobre a diversificação e o aumento do número de incumbências acadêmicas, que têm afetado gravemente a qualidade de vida dos docentes, também é recorrente: foi encontrada em sete artigos. Precisando executar múltiplas tarefas gerenciais, burocráticas, o professor se vê distanciado do sentido de sua prática. Exigem-se dele habilidades e tarefas para as quais não se vê preparado, que não são da alçada do processo de

ensino, pesquisa e extensão. (Borsoi & Pereira, 2013; Godoi & Xavier, 2012; Leite & Nogueira, 2017; Lemos, 2011; Piolli et al, 2015; Pizzio & Klein, 2015; Vilela et al, 2013).

A temática da falta de ética na universidade aparece em sete trabalhos (Bernardo, 2014; Biachetti & Valle, 2014; Cortez et al, 2017; Godoi & Xavier, 2012; Piolli et al, 2015; Rigo, 2017; Trein & Rodrigues, 2011). A necessidade de ser produtivo para se manter na universidade tem desencadeado a falta de ética, principalmente no que se refere às produções. Os autores argumentam que a qualidade duvidosa do que vem sendo produzido, os plágios, autoplágios e demais imposturas intelectuais influenciam negativamente a saúde física e psíquica dos professores. Ressalvam os autores que a falta de ética não se restringe à atuação do professor universitário ou da educação superior: está instituída nas relações sociais estabelecidas. Dito de outro modo, o que se passa no âmbito educacional também está presente em outros espaços, embora com outras roupagens.

A percepção que aparece é de que não há saída. Como forma de enfrentamento desse contexto tão sério como desanimador, dois artigos contêm a proposta de maior envolvimento dos sindicatos da classe dos professores com as políticas públicas que influenciam diretamente ou indiretamente o trabalho docente (Silva & Mancebo, 2014; Lago et al, 2015). Encontramos também estudos e reflexões sobre formas de conscientização do assunto (quatro artigos) para posteriores práticas efetivas na luta contra a sobrecarga e contra a precarização do trabalho do professor universitário (Bernardo, 2014; Borsoi & Pereira, 2013; Lago et al, 2015; Leite, 2017).

Vimos então, que são poucas as sugestões para o enfrentamento do sofrimento e do adoecimento do professor universitário. Esse dado pode estar relacionado ao fato de que, neste momento inicial, tal temática ainda está sendo explorada, analisada, conhecida. É possível que, posteriormente a isso, comecem a surgir propostas. Apesar de os trabalhos que tratam do sofrimento e do adoecimento do professor, mais especificamente do professor universitário, serem escassos e recentes (a publicação mais antiga é do ano de 2011), consideramos que tais artigos apresentam ricas contribuições, dados objetivos, para começarmos a discutir o assunto.

Na próxima seção, abordaremos alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural que, ponderamos, podem oferecer grandes contribuições para a compreensão do sofrimento do professor.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E COMPREENSÃO DO ADOECIMENTO DO DOCENTE

*A sala de aula é cada dia mais densa e tensa. Em alguns momentos, indesejável. (Questionário, professor 5)*

*A melhor sensação que tenho é na sala de aula, me tira da crise. Não me vejo atuando em outra área. (entrevista, professora R)*

Nesta seção, o objetivo é aprofundar a análise de alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural, explicitando as bases teóricas que nos ajudaram a compreender melhor o adoecimento. Primeiramente, discorreremos sobre o desenvolvimento do psiquismo e sobre a relação entre desenvolvimento, aprendizagem e emoções, destacando o caráter sócio-histórico do homem; depois, abordaremos os conceitos de trabalho e sua relação com o trabalho docente; em seguida, apoiando-nos nos escritos A. N. Leontiev, discorreremos sobre sentido, significado e motivos em suas relações com o trabalho do professor, para, ao final, discorrer sobre a concepção de adoecimento de L. S. Vigotski e B. Zeiganik.

### 2.1 O CARÁTER SÓCIO-HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DO PSIQUISMO E A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM E EMOÇÃO

Em seus estudos sobre a Psicologia Histórico Cultural, Tuleski (2002) afirma que L. Vigotski, autor russo que liderou essa corrente psicológica, tinha como objetivo central criar uma teoria psicológica marxista, com base do método do materialismo histórico-dialético. Ou seja, Vigotski pretendia criar uma teoria psicológica compatível com as transformações históricas do homem, fazer uma análise histórica do comportamento humano e criar uma nova forma de compreensão do desenvolvimento humano. Com tais objetivos, ele procurava refutar os determinismos biológicos e comprovar o caráter histórico-cultural do psiquismo humano. Como explica Tuleski (2002), na sociedade revolucionária que surgia na URSS em 1917, seria impossível sustentar uma psicologia fundada na impossibilidade de mudança do homem, ou seja, na ideia de que o psiquismo está dado a priori. A autora afirma: “Comprovar que não só a organização social, mas também a natureza humana era passível de transformação e de revolucionar-se era fundamental”. (Tuleski, 2002, p.95). Em seu processo de transformação, a

URSS precisava formar uma nova consciência nos homens e a Psicologia Histórico-Cultural apresentava os fundamentos dessa transformação na consciência.

Em concordância, Leontiev (1978b) escreveu “O desenvolvimento do psiquismo”, cujo objetivo maior era defender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, refutando as concepções biologizantes do psiquismo contidas nas teorias psicológicas de sua época. O autor retomou todo o percurso do desenvolvimento do psiquismo animal para apresentar sua tese da evolução do psiquismo humano.

Ao estudar o psiquismo humano, o autor ressaltou a necessidade de se utilizar uma psicologia marxista como forma de fugir de concepções idealistas e mecanicistas biologizantes, típicas da psicologia tradicional, que, apesar de suas contribuições, ainda não se pautava na realidade materialista. Afirma o autor: “Compreendíamos que a psicologia marxista não é uma tendência particular, não é uma escola, mas uma nova etapa histórica que representa o princípio de uma psicologia autenticamente científica e conseqüentemente materialista” (Leontiev, 1978b, p.10).

Ele concluiu que a modificação essencial que diferencia o psiquismo animal da consciência humana está nas leis que presidem o desenvolvimento do psiquismo. Nos animais, essas leis são as da evolução biológica e, no homem, são as leis do desenvolvimento sócio-histórico. Assim, diferentemente dos animais, o homem não é determinado biologicamente. Embora se deva levar em conta seu aparelho biológico, não é ele que irá formar as características propriamente humanas: garantidas pelo aspecto biológico, estas serão formadas pelo desenvolvimento sócio-histórico:

As propriedades biologicamente herdadas do homem não determinam as suas aptidões psíquicas. As faculdades do homem não estão virtualmente contidas no cérebro. O que o cérebro encerra virtualmente não são tais ou tais aptidões especificamente humanas, mas apenas a aptidão para a formação destas aptidões. (Leontiev, 1978b, p.257).

Portanto, tomando como base a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, o autor assevera que, diferentemente do aparelho biológico, a característica propriamente humana não é inata no homem. Para se humanizar, o indivíduo precisa se apropriar dos resultados do desenvolvimento histórico da humanidade, particularmente do pensamento e do conhecimento humanos. Leontiev (1978b) também refuta os pressupostos da psicologia idealista de que a criança possui, por natureza, a faculdade de efetuar processos propriamente humanos, ou seja, processos mentais interiores. Ou seja, considera necessário partir do pressuposto de que a atividade mental da criança não é inata e sim construída. Somente por meio do processo de

apropriação do mundo dos objetos e dos fenômenos criados pelos homens no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade é que se formam as faculdades e funções especificamente humanas.

Ressaltando essa ideia, Vygotsky (1930) defende que depois do Homo Sapiens, o papel do desenvolvimento biológico se reduziu, sendo as leis sociais as que mais promovem o desenvolvimento no homem. Assim, os seres humanos são criados, “determinados”, pela sociedade em que vivem.

Relacionando essa discussão com a temática deste trabalho, entendemos que o adoecimento pode sim ser causado por fatores biológicos, mas também pela forma como nossa sociedade se organiza. Apoiada em escritores marxistas como os que já citamos, Oliveira (2005) também explicita que a essência do homem é um produto histórico-social e que essa essência deve ser apropriada singularmente pelo indivíduo no decorrer de sua vida em sociedade.

Para mostrar o caráter historicizado do psiquismo humano, apresentaremos os conceitos de funções psicológicas elementares (FPE) e funções psicológicas superiores (FPS), os quais nos auxiliam na compreensão do desenvolvimento humano. Considerando, especialmente, os objetivos deste trabalho, podemos, com base nos elementos contidos nesses conceitos, entender o desenvolvimento da personalidade e das emoções, aspectos que discutiremos posteriormente.

Segundo Vygotski (2000), no ser humano, as funções psicológicas superiores não são herdadas geneticamente: precisam ser desenvolvidas por meio das relações sócio-culturais. O autor denomina as funções de origem biológica como funções psicológicas elementares e as funções de origem sócio-cultural como funções psicológicas superiores. Facci (2004b, p.205) explica:

Os processos psicológicos elementares – tais como reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata etc. – são determinados fundamentalmente pelas particularidades biológicas da psique; já os processos psicológicos superiores – tais como atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento – nascem durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior.

As FPS são voluntárias, mediadas, desenvolvidas na coletividade. São constituídas na e pela relação do homem com a sociedade, por meio de dispositivos sociais que Vigotski (1999), na construção do método instrumental, denominou de instrumentos psicológicos. Tais instrumentos psicológicos ampliam as possibilidades do homem para agir, transformar a natureza e, por consequência, transformar sua própria consciência. (Facci, 2004b)

Neste ponto do texto, consideramos importante analisar um pouco mais os instrumentos psicológicos, pois é por meio de sua inserção no comportamento que ocorrem as modificações



das FPE em FPS. Segundo Vigotski (1999), no comportamento do homem, uma série de dispositivos artificiais foram desenvolvidos com o intuito de controlar seus próprios processos psíquicos. Tais dispositivos, denominados de instrumentos psicológicos, ao se inserir no comportamento do sujeito, modificam de forma global a estrutura das funções psíquicas, determinando um novo ato instrumental no comportamento. Por ato instrumental entende-se aquele que usa um instrumento como mediador das ações do sujeito. Dessa forma, a ação deixa de ser imediata (estímulo-resposta) e se torna uma ação mediada pelos instrumentos psicológicos. Nesse processo, as FPE se tornam FPS.

Relacionando o ato instrumental com as FPS, Facci (2004a) explica que estas são caracterizadas pela mediação. Em um primeiro momento, essas funções são desenvolvidas coletivamente nas relações entre os homens (intersíquicas) e, depois, se transformam em funções psíquicas da personalidade (intrapíquicas). Como temos frisado, as FPS são desenvolvidas pela interação do indivíduo com o mundo, sendo, portanto, exclusivamente humanas. Contêm uma base biológica, mas seu princípio social prevalece sobre o princípio natural-biológico.

Facci (2004b) esclarece que as FPS não estão relacionadas apenas com o desenvolvimento das funções como memória, atenção etc., mas abrangem o desenvolvimento da personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos. Assim, fica claro que, de acordo com essa linha teórica, todas as funções psicológicas se relacionam, trabalham em conjunto de forma complexa, assim como todas as áreas do cérebro (Luria, 1979). Considerar que essas relações entre as funções psicológicas são complexas é fundamental, pois nos auxilia a relacionar a prática, a atividade do professor com as suas emoções, sofrimentos e adoecimentos.

Neste momento, consideramos relevante discorrer sobre o papel do professor na perspectiva teórica que tem norteado este trabalho. Como já apresentamos brevemente, entendemos que a atividade do professor está intrinsecamente relacionada com suas emoções, com sua percepção de mundo e com a formação de sua personalidade, em uma relação dialética entre aquilo que é objetivo (atividade) com o que é subjetivo (emoções e personalidade). Para a Psicologia Histórico-Cultural, o professor ocupa um papel imprescindível no processo de ensino-aprendizagem.

Diferentemente das concepções da Escola Nova, por exemplo, nas quais o professor ocupada um lugar secundário (Facci, 2004b), a concepção da Psicologia Histórico-Cultural é de que o professor é quem conduz o processo de ensino-aprendizagem, sendo o mediador entre o conhecimento científico e o aluno. O professor é também agente fundamental no processo de desenvolvimento das FPS em seus alunos. É no processo de ensino-aprendizagem, de

apropriação dos bens culturais, que o aluno se desenvolve. Sobre o papel do professor, Facci (2004b, p.210) afirma:

O professor, neste aspecto, constitui-se como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos.

Cabe ao professor apresentar os conhecimentos científicos ao aluno para que, apropriando-se deles, esse aluno se desenvolva cada vez mais, supere seus conhecimentos espontâneos e avance para os conhecimentos científicos. Com base em extensas pesquisas, Vigotski (2009) conclui que os conceitos espontâneos decorrem das funções mais elementares e inferiores, enquanto que os conceitos científicos decorrem das funções mais complexas e superiores. Nas crianças, encontram-se ambos os conceitos, todavia em níveis de desenvolvimento diferentes. Cabe ao professor e ao psicólogo identificar o nível em que a criança se encontra para promover mediações efetivas: “Desta forma, o desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e tomar consciência dele.” (Vigotski, p. 349, 2009).

Os conceitos científicos são aprendidos na escola por meio de um processo orientado, organizado e sistemático. São ensinados com a formalização de regras lógicas e sua assimilação envolve procedimentos analíticos, operações mentais de abstração e de generalização. Já os conhecimentos espontâneos, carecem de uma percepção consciente, sendo dirigidos por semelhanças concretas e generalizações isoladas. (Facci, 2004b). Os conceitos espontâneos são formados na relação direta do sujeito com as pessoas que o rodeiam, por meio de sua experiência e de sua interação imediata com a realidade externa, e os científicos, são apropriados no processo educativo ou escolar. O professor tem o importante papel de, partindo dos conhecimento espontâneos da criança, conduzi-la à apropriação dos conhecimentos científicos.

Facci (2004, p.222) ressalta o papel do professor no processo de formação de conceitos científicos no aluno: “Os conceitos científicos são assimilados por meio da colaboração sistemática entre o professor e a criança, em cujo processo ocorre o amadurecimento das FPS da criança, com o auxílio e a participação do adulto”.

Essa explanação sobre o processo de apropriação dos conceitos científicos é significativa para este trabalho, pois é nesse conhecimento que o professor universitário transita

e busca formar em seus alunos. Entretanto, a mercantilização do saber, a precarização do ensino superior, a gradativa perda do papel do professor obstruíram cada vez mais a concretização desse processo. Quando o ensino é esvaziado, ou seja, quando os conceitos científicos perdem seu valor no ensino-aprendizagem, anula-se também a possibilidade de desenvolvimento dos alunos e decreta-se a perda do papel do professor no ensino, na ampliação do pensamento crítico e, assim, no desenvolvimento no aluno. Em linhas gerais, a universidade perde seu papel como um todo, como já antecipamos na introdução deste trabalho.

Retomando o que vínhamos expondo, fica claro que a apropriação dos conceitos científicos e a aprendizagem estão intimamente relacionados com a formação e a evolução das FPS, ou seja, com o desenvolvimento. Sobre a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, Vigotski (2009, p.38) afirma:

Á luz dessa importância central do sistema, introduzido no pensamento da criança pelo desenvolvimento dos conceitos científicos, fica clara também a questão teórica geral sobre as relações entre o desenvolvimento do pensamento e a aquisição de conhecimentos, entre aprendizagem e desenvolvimento.

Como temos discutido, na abordagem histórico-cultural, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ocupa lugar de destaque e o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano. Entende-se que desenvolvimento e aprendizagem não constituem dois processos independentes, mas mantêm relações complexas entre si. Para Vygotski (2000), esses dois fatores estão relacionados desde o nascimento. O indivíduo se desenvolve, em parte, graças à maturação do organismo individual, como parte da espécie humana, mas é o aprendizado que provoca a interiorização da função psíquica.

Leontiev (1978b) afirma que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo da criança. O professor, por meio da educação, interfere/age diretamente na atividade da criança e, conseqüentemente, em sua relação com a realidade. No mesmo sentido, Vigotski (2009) entende que a apropriação dos conhecimentos científicos provoca o desenvolvimento da capacidade intelectual dos alunos e, nesse processo, o professor faz a mediação entre os conteúdos curriculares e os alunos, provocando transformação em sua consciência. Ele medeia o processo de construção e de transformação da atividade da criança. Para Leontiev (1978b, p.297), a atividade está intimamente relacionada com “uma classe particular de impressões psíquicas: as emoções e os sentimentos”. Assim, o autor enfatiza o papel ativo dos professores no desenvolvimento das particularidades não somente cognitivas, mas também afetivas de seus alunos.

Ainda sobre o papel do professor, Vigotski (2001) afirma que a criança precisa ter interesse, estar motivada para aprender, o que implica que ele tenha clareza de que afeto e cognição não são fenômenos estanques. Facci (2004b, p. 176), baseada na análise da obra *Psicologia Pedagógica* escrita por Vigotski, afirma que o interesse pela atividade,

[...] é um ingrediente fundamental no processo de aprendizagem. Se o professor quer atrair alguma criança é necessário descobrir se ela está preparada para desenvolver determinada atividade, se todas as suas potencialidades estão mobilizadas para desenvolvê-las e se a criança vai agir. Toda a questão consiste em saber o quanto o interesse está orientado para o próprio objeto de estudo e não relacionado a influências externas a ele como prêmios, castigos, medos, desejo de agradar, etc. Cabe ao professor interferir, ativamente, nos processos de desenvolvimento dos interesses dos alunos.

Segundo Facci (2004b), no processo de apropriação dos conteúdos pedagógicos, além do interesse, o professor também tem que considerar a emoção, pois as reações emocionais servirão de base para o processo educativo. Antes de comunicar algum conteúdo, o professor deve levar o aluno a se interessar pelo novo conteúdo, de forma que a emoção esteja ligada a um novo conhecimento.

Essa visão de unidade entre afetivo-cognitivo nos instiga a refletir sobre a importância da afetividade no processo educativo, tanto para o aluno, quanto para o professor, que é o nosso foco de estudo. Deixamos de pensar que as experiências afetivas acontecem fora do ambiente educacional e que o elemento cognitivo é o único merecedor de atenção e identificamos como “elemento essencial do processo educativo as funções psíquicas que conformam a personalidade humana.”, conforme propõem Gomes e Mello (2010, p. 690). É importante considerar, portanto, que um professor em sofrimento, adoecido, pode ter todas as suas funções psicológicas superiores afetadas. Tanto sua atividade de ensino quanto seu próprio desenvolvimento podem ficar comprometidos. Este entendimento nos distancia das determinações biológicas e encaminha nosso olhar para a relação das funções psíquicas, de forma que, nesse exercício de reflexão, consideramos o contexto sócio-histórico como determinante.

Em “Teoria das Emoções”, Vigotsky (2004) defende o caráter sócio-histórico das emoções e, mais uma, vez rompe com as teorias biologicistas de sua época. Nessa obra incompleta, escrita em 1931 e, em virtude de sua morte, publicada somente em 1984, ele provoca uma revolução na Psicologia, tratando a emoção como um elemento social e cultural e não mais como algo instintivo, rudimentar, ahistórico e hereditário. (Machado et al, 2011). O

objetivo principal de sua discussão era investigar qual o papel dos sentimentos na questão do conhecimento (Zavialoff, 1998), explicar e comprovar que as emoções estão entrelaçadas com as demais funções psíquicas, desenvolvendo-se em conjunto com elas (Silva, 2011), e discutir aspectos fundamentais como “desenvolvimento, transformação, processos em contraposição às estruturas estáticas e interdependência entre emoção e cognição” (Machado et al, 2011, p.653).

Por ser uma obra incompleta, de acordo com Machado et al (2011), Vigotski não criou uma teoria das emoções e sim uma concepção, já que essa foi a única obra em que ele se propôs a estudar a temática com profundidade. Apesar dessa incompletude, podemos extrair válidas críticas de Vigotski às teorias psicológicas das emoções que tinham a base filosófica cartesiana dualista. “Teoria das Emoções” possibilita também que façamos várias reflexões sobre a emoção enquanto produto do meio histórico e cultural no qual o homem se constrói como homem e se desenvolve.

Ao discutir o lugar que as emoções ocupam nos estudos psicológicos, Vigotski conclui que, tal como ocorreu com a imaginação, as emoções são um processo psicológico pouco estudado, além de ser classificado como um fenômeno psicológico secundário, um epifenômeno (Machado et al, 2011). O autor russo afirma que é necessária uma reconstrução no capítulo das emoções na Psicologia, pois as entende como um processo que, assim como as outras funções psíquicas, se desenvolve e se transforma.

Sua concepção diferenciava-se portanto das teorias organicistas que o antecederam. Vigotski afirmava que tais teorias continham ideias advindas da teoria cartesiana das paixões inatas e pregavam, fundamentalmente, que as emoções reflexas e periféricas não se desenvolviam ou se modificavam, eram estáveis no comportamento. Refutando também qualquer relação entre estados emocionais e intelectuais, elas retiravam do desenvolvimento da consciência a importância da emoção (Zaviloff, 1998).

Ao defender o caráter histórico-social das emoções, Vigotski lhes atribui um papel ativo, sem considerá-las como epifenômenos, ou seja, considera-as como um fenômeno que desencadeia ações e não somente é desencadeado por elas. A emoção é, portanto, uma FPS, que é deslocada do campo de fenômeno auxiliar para ocupar um lugar ao lado das demais funções psicológicas superiores:

Para Vigotski, as emoções são funções psicológicas superiores, portanto, culturalizadas e passíveis de desenvolvimento, transformação ou novas aparições. Além disso, a concepção vigotskiana de emoção coloca esse processo psicológico em estreita relação com outros do psiquismo humano. (Machado et al, 2011, p.651).

Quando trata de FPS, Vigotski está se referindo ao caráter de transformação, de desenvolvimento que a função tem em sua essência. Como já explicitamos, Vygotski (2000) afirma que toda FPS é construída na coletividade, sendo mediada e voluntária: ele também atribui tais características à emoção. Desconsiderar esses aspectos e compreender as emoções como atos reflexos que correspondem a reações inatas do organismo, excluindo a possibilidade de desenvolvimento, evidencia a influência da teoria dualista cartesiana. (Zavialoff, 1998). As teorias que pregam a origem puramente biológica das emoções humanas (Lange e James<sup>1</sup>) são consideradas como teorias elementares. Para superá-las, Vigotski afirma ser necessário considerar as emoções globalmente, procurando explicar sua gênese e sua possível evolução.

Abordando o caráter global e não meramente biologizado das emoções, Toassa (2009, p.143) afirma que, para Vigotski, “as emoções surgem como funções mentais que, das bases biológicas permeadas por correlatos do universo animal [...], transformam-se em algo qualitativamente novo no processo de desenvolvimento”.

Essa formulação de Toassa (2009) pode ser complementada pelo que escreve Silva (2011) a respeito da crítica que Vigotski faz às limitações das outras teorias para a construção de uma psicologia científica, as quais não consideram o homem em sua totalidade, além de explicá-lo por meio de reduções ambíguas. Para essa autora, as reduções se relacionam com o fato de que, na época, vigoravam teorias que explicavam as emoções somente pela neurobiologia, que se distinguia dos fatores intelectuais. A emoção, portanto, era vista como dicotômica à cognição.

Vigotski alega que o maior erro das teorias tradicionais é separar os aspectos intelectuais da consciência dos aspectos afetivos, volitivos. Contrapondo-se a tais proposições, ele encontra em Espinosa o elo entre cognição e afeto: em oposição à teoria cartesiana (que considerava o problema das paixões como fisiológico), Espinosa ressaltava a complexa relação existente entre pensamento e afeto, conceito e paixão. Baseando-se nesse filósofo, o autor russo defende a tese de que intelecto e afeto, cognitivo e emotivo, constituem um amálgama, ou seja, são dois fenômenos que se fundem, duas esferas não sobrepostas, mas interdependentes do psiquismo humano. Portanto, pode-se compreender que cada ideia contém, de uma forma elaborada, a relação afetiva do homem com a realidade, que é representada nessa ideia (Zavialoff, 1998).

---

<sup>1</sup> Os principais autores aos quais Vigotski, em “Teoria da emoções”, dirige seus estudos e suas críticas são o fisiologista Carl Lange e o psicólogo William James. Ambos assumiam os pressupostos de Charles Darwin e defendiam que as emoções humanas “eram vestígios das reações animais instintivas enfraquecidas na sua expressão e em seu desenvolvimento” (Machado et al, 2011, p.650).

Manifestando-se a respeito dessa relação de interdependência entre a afetividade e a cognição, Gomes e Mello (2010) se referem a um desafio a ser enfrentado na área escolar: transitar de uma concepção biologizante para uma concepção sócio-histórica do psiquismo humano. Na concepção biologizante de emoção, adotada nas escolas até os dias de hoje, o afeto aparece como algo inerente à criança, independente da história de vida e do trabalho realizado na sala de aula. Em consequência, nesse tipo de pensamento, a afetividade é algo descolado do cognitivo, um fenômeno que perturba e impede a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual.

Podemos observar que essa forma de pensamento vigora em todas as esferas da sociedade. Romper com isto requer a clareza e o entendimento do caráter sócio-histórico do psiquismo humano e, conseqüentemente, das emoções.

A afetividade do professor também deve ser considerada para o estudo de seu sofrimento/adoecimento. Com base na compreensão das emoções como FPS e de que seu desenvolvimento caminha juntamente com o desenvolvimento de todas as outras FPS, bem como que essa relação entre as emoções e o trabalho se dá de forma dialética, podemos explicar por que o professor sente os reflexos de seu adoecimento ou sofrimento em suas atividades.

Desse modo, torna-se imprescindível estudar o sofrimento/adoecimento do professor universitário como algo provocado pela forma de execução de suas atividades. Compreendemos que essa problemática, além da vida psíquica dos professores, alcança sua prática e conseqüentemente o processo de ensino-aprendizagem. A seguir, iremos nos aprofundar mais na análise do trabalho e de suas relações com o sofrimento e o adoecimento.

## 2.2 TRABALHO E ESTRANHAMENTO NA ATIVIDADE DOCENTE

Conforme vimos discutindo, apoiamo-nos na teoria de que as determinações sociais explicam o processo de formação do psiquismo humano. Com essa mesma fundamentação teórica, Almeida (2018) sustenta a tese de que os transtornos de humor, mais especificamente a depressão e a bipolaridade, estão radicados nos processos críticos da vida social. A depressão e a bipolaridade surgem como expressão das resistências às constrições a que o modelo capitalista de produção submete os sujeitos, o que apontaria uma relação direta entre as relações de produção e as especificidades do psiquismo humano.

Leontiev (1978b, p.91) explica que as relações de produção mudam a consciência dos homens. O autor pontua que as peculiaridades do psiquismo humano dependem das particularidades das relações de produção: “Uma transformação radical das relações de

produção acarreta uma transformação não menos radical da consciência humana, que se torna diferente qualitativamente”. Nesse ponto, achamos importante discutir o conceito de consciência para Leontiev (1978a, p. 88):

A consciência é o reflexo da realidade, refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos, elaborados socialmente. Estes traços característicos da consciência são todavia apenas os mais gerais e os mais abstratos. A consciência do homem é a forma histórica concreta do seu psiquismo. Ela adquire particularidades diversas segundo as condições sociais da vida dos homens e transforma-se na sequência do desenvolvimento das suas relações econômicas.

Podemos entender, com base nas contribuições de Leontiev (1978a), que a consciência é um produto histórico desde seu início, que é a forma de reflexo que conhece ativamente, que só pode existir nas condições de existência da linguagem e que a consciência individual só pode existir nas condições da consciência social. Isso implica que, quando falamos de uma consciência alienada, necessariamente estamos falando de uma sociedade alienante, uma vez que não é possível uma consciência se formar isoladamente de seu contexto.

Discutindo alienação e desenvolvimento, Almeida (2018) expõe que as capacidades humanas ficam limitadas no capitalismo, já que o desenvolvimento acompanha apenas a direção e a medida que são necessárias ao capital. A autora afirma que, mesmo quando falamos de um desenvolvimento “normal”, devemos pensar em um caminho que impõe obstáculos ao desenvolvimento dos sujeitos. Maiores são os obstáculos para as pessoas que se encontram em sofrimento psíquico, pois este acentua o sentimento de estagnação, levando, muitas vezes, à perda do sentido da vida.

Almeida (2018) explica que a atividade é o fundamento do desenvolvimento e, quando é afetada, compromete também todo o desenvolvimento do sujeito. Assim, podemos entender que a mudança na consciência dos homens caminha de acordo com a mudança nas relações de produção humana, pois essas relações de produção afetam diretamente a atividade do homem no trabalho.

A tese de Marx é de que o trabalho é o ponto de partida, a gênese do processo de humanização do ser social. O trabalho é desenvolvido pelos laços de cooperação social: é por meio dele que o homem se torna social, diferenciando-se dos animais. (Antunes, 2006). Diferenciando-se dos animais, o homem se humaniza, transforma a si mesmo no processo de trabalho, em suas ações na natureza.

Eis como Marx (2013, p. 326-327) define trabalho:



O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio.

Eis também como define processo de trabalho:

[...] atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso – apropriação de elemento natural para a satisfação das necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (Marx, 2013, p. 335)

Entendemos, portanto, que o trabalho é a gênese do ser social, que é uma atividade orientada para um fim, para a satisfação das necessidades humanas. Nesse processo, o homem transforma a natureza, se transforma e, dessa forma, se humaniza. Entretanto, na sociedade capitalista, ocorrem mudanças no processo de trabalho, as quais imprimem configurações específicas na subjetividade do homem – processo que muito nos interessa entender para a presente discussão. Nesse processo, o trabalho é degradado, desonrado e não tem mais como finalidade a satisfação da necessidade do trabalhador; assim, torna-se apenas um *meio* para a satisfação de tais necessidades.

Tumolo e Fontana (2008) explicam que, em sua essência, o trabalho teria como finalidade a satisfação das necessidades humanas, a produção de valores de uso necessários à vida humana. Entretanto, no modo de produção capitalista, o trabalho tem como finalidade a produção de mais-valia e essa necessidade que o trabalho supre não diz respeito às necessidades diretas do homem. O trabalho torna-se “meio e não primeira necessidade de realização humana”. (Antunes, 2006, p.126).

Netto e Carvalho (2015, p.69) também discutem esse assunto, salientando que as necessidades supridas nessa forma de trabalho são as do capital:

O trabalho interessa ao capitalista na medida em que permite produzir valor e mais valor. As necessidades a que devem satisfazer o processo de trabalho, no capitalismo, portanto, são as necessidades do capital (valorização do valor) e não as do sujeito que trabalha, de sua classe ou gênero humano.

Como consequência desse processo de desencontro entre a necessidade do homem e aquilo que ele produz no trabalho tem-se a desrealização do homem, desrealização do ser social, uma vez que o ser social nasce do trabalho (Antunes, 2006). Em vez de se humanizar, se efetivar no e pelo trabalho, conforme viemos vendo, na sociedade capitalista o homem passa pelo processo contrário: ele se “desefetiva”, não consegue estabelecer relação alguma com aquilo que produz. Por isso, entendemos que, nesse molde, o trabalho é *meio* de realização de suas necessidades e não sua primeira necessidade.

Antunes (2006, p.126) afirma: “O resultado do processo de trabalho, o produto, aparece junto ao trabalhador como um ser alheio, como algo alheio e estranho ao produtor que se tornou coisa. Tem-se, então que essa realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador”. O autor acrescenta: “Sob o capitalismo o trabalhador repudia o trabalho, não se satisfaz, mas se degrada; não se reconhece, mas se nega”. (Antunes, 2006, p.127)

Com base nisso, fica entendido que aquilo que o trabalhador produz não lhe pertence e que o resultado de seu trabalho lhe é estranho. Esse processo é denominado de *estranhamento*<sup>2</sup>. Antunes (2002) explica que, uma vez que o trabalho não se classifica mais como desfrute de vida, mas como uma forma para conseguir os meios de vida, não é mais fruto de uma necessidade interna e sim de uma necessidade extrínseca: torna-se um trabalho estranhado. Marx (2008, p.84-85) sintetiza: “O trabalho estranhado inverte a relação a tal ponto que o homem, precisamente porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*”.

Relacionando as contradições do trabalho estranhado e seu gradativo distanciamento do processo de humanização, Marx (2008, p.82) define o *estranhamento do trabalhador*:

(O *estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador*)

O autor apresenta ainda a máxima do processo de *estranhamento do trabalhador*:

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais

---

<sup>2</sup> Neste ponto, acatamos a decisão de Antunes (2002) de igualar o conceito de *estranhamento* com o conceito de *alienação*, uma vez que essa distinção não fica clara nas obras de Marx.

barata quanto mais mercadoria cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral. (Marx, 2008, p. 80, grifos do autor)

Verifica-se que, no modo de produção capitalista, o trabalho, que era tido como atividade vital, contraditoriamente reduz o homem àquilo que é instintivo ou até mesmo animal. Antunes (2006, p.127) apresenta a reflexão de que o estranhamento seria a expressão de barreiras sociais que dificultam o desenvolvimento da personalidade humana, que não teria mais como finalidade “o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser”, mas, sim, seu retrocesso. Moraes, Silva e Rossler (2010, p.84) também se referem à questão das barreiras postas ao homem para se apropriar do gênero humano. Os autores afirmam:

a alienação se expressa concretamente na vida do trabalhador quando, para ele, se torna impossível apropriar-se individualmente das construções do gênero humano em função das barreiras histórica e socialmente constituídas. No capitalismo ocorreu a transformação das objetivações humanas em mercadorias, o que impossibilitou o trabalhador de se apropriar de todas as dimensões do gênero humano, a não ser pela mediação do dinheiro, da troca, produzindo então, nesse caso, uma relação de alienação dos trabalhadores com relação às produções da humanidade.

Marx (2008) definiu quatro dimensões inter-relacionadas do processo de estranhamento. A primeira forma de estranhamento diz respeito à relação do homem com a natureza, sua relação com os produtos de seu trabalho. A segunda está no ato da produção, na atividade produtiva em si mesma; é o estranhamento do homem com sua atividade vital. A terceira está no estranhamento do homem com relação ao seu ser genérico: em vez de realizar sua atividade vital, ele se desrealiza, tornando-se um ser individual estranhado do gênero humano. Isso leva à quarta forma de estranhamento, que seria o distanciamento do gênero humano, estranhamento do homem pelo homem (Antunes, 2002; Moraes, Silva e Rossler, 2010). A seguir, analisaremos mais cada forma de estranhamento.

A relação do homem com o produto do seu trabalho caracteriza a primeira forma de estranhamento. Aquilo que o homem produz, o produto de seu trabalho, não lhe pertence, mas se volta contra ele como exterioridade hostil (Marx, 2008). Netto e Carvalho (2015, p.70) discorrem sobre os paradoxos desse processo: “Tanto mais o trabalhador enriquece o mundo de objetivações, tanto menores são suas possibilidades de apropriação desse mundo objetivado”. Ou seja, sua relação com a natureza torna-se alienada, estranhada, uma vez que o homem só se relaciona com a natureza por meio do trabalho.

A segunda forma de estranhamento, que é a do homem com sua atividade vital, é classificada por Marx (2008, 83) como “A relação do trabalho com o ato da produção no interior do trabalho”. Moraes, Silva e Rossler (2010, p.82) definem essa forma de estranhamento como “alienação do homem de si mesmo, de sua atividade vital”. Se o homem está estranhado de sua atividade vital, da atividade que é fundamental à sua constituição - o seu trabalho - ele está alheio de si mesmo. Marx (2008, p. 83, grifos do autor) resume esta segunda forma de estranhamento:

A energia espiritual e física própria do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertence a ele. O *estranhamento-de-si (Selbstentfremdung)*, tal qual acima, o estranhamento da coisa.

A terceira forma de estranhamento, classificada como estranhamento do ser genérico do homem, é conceituada por Marx (2008) como o estranhamento da essência humana. A necessidade de apropriação do gênero humano só ocorre na proporção em que essa apropriação é necessária ao trabalho. O alcance das produções do gênero humano não se torna mais um fim, pelo contrário, torna-se obstaculizado:

A apropriação do gênero humano, formado pelo conjunto das exteriorizações produzidas pelos seres humanos em seu curso histórico, deixa de ser um fim a se alcançar e somente é apropriado parcialmente pelo trabalhador na exata medida em que as exteriorizações do gênero humano podem ser úteis ao trabalho (Netto e Carvalho, 2015, p.70-71).

A quarta forma de estranhamento seria o estranhamento do homem pelo homem; seria consequência imediata do estranhamento do homem com o produto do seu trabalho, com sua atividade vital e com seu ser genérico. Moraes, Silva e Rossler (2010) explicam que, nesta quarta forma de alienação, o homem não está apenas alienado da natureza, mas também de sua própria natureza. O homem está alienado dos outros homens da mesma forma que os outros também estão alienados da vida humana. (Marx, 2008).

Marx (2008, p.82) explica que a economia nacional oculta a relação de estranhamento do homem com seu trabalho. Dessa forma, oculta os obstáculos postos à humanização do homem trabalhador:

Sem dúvida. O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte

dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador.

Esse excerto nos leva a refletir sobre o trabalho desapropriado. Marx (2008) pontua que o trabalho desapropriado do trabalhador pertence a alguém, não aos deuses, não à natureza, mas ao próprio homem. Se o trabalho não é para a satisfação de um, é para a satisfação de outrem. Se essa atividade é “martírio”, há alguém sofrendo com esse trabalho do qual outro usufruirá, com base no qual esse outro desfrutará a vida. Ou seja, o trabalho é propriedade privada de outro. Marx (2008, p.87, grifos do autor) afirma, então, que o resultado do trabalho estranhado reside na propriedade privada: “*A propriedade privada resulta portanto, por análise, do conceito de trabalho exteriorizado, isto é, de homem exteriorizado, de trabalho estranhado, de vida estranhada, de homem estranhado*”. Desse modo, na base de todo estranhamento, tem-se a propriedade privada, o fundamento material da divisão da sociedade em classes. (Netto e Carvalho, 2015).

Em conclusão, podemos afirmar que, na sociedade capitalista, ao se apropriar do trabalho, o homem passa pelo processo de desapropriação, de estranhamento do produto do seu trabalho. Sua atividade vital torna-se, desse modo, uma atividade para outro, estranho, e não para a satisfação de suas necessidades intrínsecas. Aquilo que era, portanto, sua vitalidade transforma-se em sacrifício, martírio de vida. Marx (2008, p.90) resume:

Se vimos que com respeito ao trabalhador que se *apropria* da natureza através do trabalho a apropriação aparece como estranhamento, a auto-atividade como atividade para um outro e como atividade de um outro, a vitalidade como sacrifício da vida, a produção do objeto como perda do objeto para um poder estranho, para um homem estranho [...]

Trazendo esta discussão para o âmbito do trabalho docente, Netto e Carvalho (2015) mostram que, como o capital tende a se espalhar por todas as esferas do ser social, a universidade pública não está isenta do alargamento das relações estranhadas do trabalho: “A busca por produtividade, necessidade imanente do capital, impor-se-á às particularidades do trabalho docente” (Netto e Carvalho, 2015, p.71). Segundo os autores, com a entrada da lógica do capital nas universidades, a mercantilização do ensino público, caminha ao lado da precarização do trabalho docente no ensino superior.

Para Antunes e Praun (2015), a precarização é a sintetização do processo de flexibilização do trabalho. A flexibilização é um movimento intrínseco às engrenagens da acumulação atuais, cujo objetivo é manter o movimento de valorização do capital e a autorreprodução do sistema. Os autores explicam que a flexibilização se expressa na

“diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural”. (Antunes e Praun, 2015, p.412). Os autores acrescentam que não existem limites para a precarização do trabalho, que assume formas diferentes de manifestação, uma vez que a lógica destrutiva do capital não reconhece nenhum empecilho para isso.

Nas universidades, constatam-se constantes movimentos de flexibilização do trabalho do professor, tanto nas relações contratuais do trabalho, quanto nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tudo isso decorre das mudanças no mundo do trabalho como resposta à crise cíclica e periódica do capital na década de 1970 (Netto e Carvalho, 2015). Os autores pontuam que, ao perder gradualmente o controle de seu trabalho, o professor torna-se cada vez mais estranhado de sua atividade, o que tem como consequência o estranhamento de sua personalidade, “[...] estranhamento do humano consigo mesmo. A perda de si, muitas vezes, pode significar o adoecimento, a loucura, o suicídio” (Netto e Carvalho, 2015, p.76).

O suicídio e o sofrimento encontram espaço a partir do momento em que o trabalhador não vê espaço para sua autonomia e se vê diante de uma organização voltada constantemente para o controle de sua atividade, um controle físico e mental extremados (Antunes e Praun, 2015). O suicídio é explicado pelos autores como “a expressão radicalizada da deterioração das condições de trabalho sob a vigência da gestão flexível” (p.415).

Outro ponto discutido pelos autores como origem do sofrimento do trabalhador diz respeito ao processo de individualização do trabalho e à quebra da solidariedade entre os trabalhadores. Os sindicatos representavam espaços para o sentimento de coletividade e de pertencimento e amparavam o trabalhador que estava em sofrimento dentro ou fora do trabalho. Entretanto, no trabalho flexível, a individualização e o isolamento são incentivados porque podem enfraquecer qualquer força que se mostra contrária aos interesses do capital: “A ofensiva do capital sobre o trabalho, ao submetê-lo à lógica destrutiva do capital, promovendo a individualização e o isolamento é, nesse sentido, uma ação que busca cotidianamente desmontar sua manifestação de classe historicamente antagônica aos interesses da ordem capitalista. (Antunes e Praun, 2015, p.416).

A individualização, a biologização e a patologização são formas romantizadas e frequentes de se compreender o sofrimento do trabalhador. Este tipo de compreensão alcança o próprio trabalhador, que passa a encontrar explicações do seu sofrimento em si próprio, aumentando ainda mais seu sofrimento (Netto e Carvalho, 2015). Isto pode ser explicado pela interiorização do processo de estranhamento a que ele é submetido na empresa flexível. Antunes

(2002) explica que, na empresa flexível, novos e complexos processos de interiorização incentivam o exercício de uma subjetividade marcada pela inautenticidade, ou seja, uma subjetividade que tem seus interesses conformados com os interesses da empresa e não confronta o ideário de lucro e de aumento de produtividade. Essa subjetividade, denominada pelo autor como *subjetividade empresarial*, mostra um trabalhador “anticoletivo, antissindical e intensamente empresarial” (Antunes, 2002, p.127). Dessa forma, a subjetividade do trabalhador torna-se cada vez mais inautêntica, e o estranhamento “torna-se, então, *aparentemente* menos despótico, mas intensamente mais interiorizado” (Antunes, 2002, p.127). Essa aparência de um despotismo mais ameno, segundo Antunes (2002), tende a aprofundar e interiorizar ainda mais a condição de estranhamento.

Com um olhar voltado para a educação, mais especificamente para os professores, e questionando as relações de estranhamento/alienação do homem, Asbahr e Souza (2007) denunciam o que temos encontrado em nosso contexto: uma consciência fragmentada que apresenta sofrimento e adoecimento. Na relação professor-sistema (singular-particular), o adoecimento ocorre em razão da ruptura entre o sentido e o significado de sua atividade, ou seja, os professores adoecem porque não encontram sentido naquilo que fazem. Tal ruptura ocasiona a alienação e, assim, impossibilita o acesso, a apropriação do universal (gênero humano) pelo singular (sujeito), ou seja, bloqueia o desenvolvimento, tornando-o empobrecido:

Ao olharmos para a relação singular-particular, professor-sistema educacional capitalista deparamo-nos com a constituição de uma consciência fragmentada, despedaçada, que sofre e adoece. [...] A ruptura significado e sentido, isto é, a alienação, obscurece o desenvolvimento do ser universal do homem”. (Asbahr e Souza, 2007, p.214).

Para compreender melhor essa desintegração que as autoras identificam nos professores, apoiamo-nos nos escritos de Leontiev (1978b, p.125):

A penetração na consciência destas relações traduz-se psicologicamente pela ‘desintegração’ da sua estrutura geral que caracteriza o aparecimento de uma relação de alienação entre os sentidos e as significações, nas quais o seu mundo e a sua própria vida se refractam para o homem.

Para melhor explicar a alienação decorrente da ruptura entre o sentido e o significado da atividade, recorreremos a Leontiev (1978b). Esse autor explora o caráter social da atividade do trabalho, pautada na cooperação entre os homens, e entende que, quando há um rompimento desse caráter coletivo, ocorre o processo de alienação/estranhamento no homem. O autor

explica que, em uma atividade maior, é necessária a participação do coletivo para se alcançar um fim comum. Do contrário, a atividade se fragmenta em ações, expressando um processo em que o fim delas não coincide com o fim da atividade. A composição de ações no interior da atividade revelam a necessidade do coletivo; à medida que cada homem executa sua ação, todos conseguem chegar ao fim da atividade e alcançar seus objetivos.

Um exemplo apresentado pelo autor é a caça nos tempos primitivos. Em um grupo de homens, um fica encarregado de espantar a caça para uma armadilha, enquanto outro fica encarregado de matar o animal. Observando o homem que espanta o animal, vemos que ele pratica uma ação, pois espantar o animal de forma alguma condiz com sua necessidade de se alimentar, finalidade da atividade. Entretanto, em uma atividade coletiva, essa ação é importante para que o grupo consiga agir, matar o animal e, assim, se alimentar. A capacidade de decompor as ações demonstra que o sujeito reflete psiquicamente na relação entre o motivo, o objetivo da ação e o seu objeto, caso contrário, sua ação seria vazia de sentido.

Entretanto, faz parte do sistema capitalista de produção o desencontro entre o sentido e o significado da atividade dos sujeitos, e isso, segundo Leontiev (1978b), leva ao processo de alienação do sujeito. Abordando a área da patopsicologia, Zeigarnik (1979/1981) considera que essa dissociação entre sentido e significado pode acarretar sofrimento e/ou adoecimento nos sujeitos. A vivência de contradições cria modos de vida adoecedores, como nos explica Almeida (2018). Por isso, discorreremos, de forma mais detalhada, sobre as relações entre sentido, significado e motivos.

### 2.3 SENTIDO, SIGNIFICADO E MOTIVOS NA ATIVIDADE DOCENTE

Para Leontiev (1978a/1978b), a compreensão dos conceitos de sentido e significado e suas relações é um dos principais componentes da estrutura da consciência humana. Tais conceitos estão necessariamente ligados ao conceito de atividade, que compõe com a consciência uma unidade dialética. Ao estabelecer essa relação, Leontiev rompe com teorias que separavam a consciência da vida real e propõe uma nova forma de se estudar a consciência: o estudo da atividade dos homens com base nas condições históricas e sociais de sua constituição (Asbahr, 2011).

Uma das principais contribuições e inovações que Leontiev (1978b) deixou para a compreensão da consciência é a de que a consciência humana não é imutável: depende do modo de vida do sujeito, que, por sua vez, é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que ele ocupa nessa relação. O autor explica que a consciência humana se transforma



qualitativamente no decurso do desenvolvimento social e histórico e que tais transformações estão intimamente relacionadas com as mudanças nas relações de produções entre os homens. Para Leontiev (1978a/1978b), portanto, o estudo da consciência está relacionado com o estudo da atividade dos homens.

A atividade, nessa teoria, está relacionada com o conceito marxista de trabalho: “A categoria marxiana de trabalho é assumida pela Psicologia Histórico-Cultural como categoria explicativa do psiquismo humano e ampliada para o conceito de atividade” (Asbahr, 2011, p.27). A atividade, nessa acepção, seria um princípio explicativo da consciência. Leontiev (1978b, p.99) afirma: “A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”.

Para o autor russo, a estrutura da consciência humana é composta de três elementos: conteúdo sensível, sentido e significado. O conteúdo sensível diz respeito às sensações, imagens e representações que criam a base e as condições de toda a consciência. (Leontiev, 1978b). Asbahr (2011, p.87) explica o conteúdo sensível como o criador de “toda a sua riqueza e seu colorido”, ou seja, como o conteúdo mais imediato da consciência, mas que não é suficiente para expressar toda a especificidade da consciência.

A significação é entendida como o reflexo da realidade, que não depende da relação individual do homem com ela. Ao nascer, o homem encontra um sistema de significações prontos, elaborados historicamente e pode se apropriar dele. “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”. (Leontiev, 1978b, p.94).

Asbahr (2011, p. 87) auxilia-nos a entender as significações: “As significações sociais devem ser compreendidas como a síntese das práticas sociais conjuntas, a forma ideal de existência no mundo objetal”. A autora também esclarece o conceito de significado em Vigotski, afirmando que, para esse autor, o significado da palavra é uma unidade de análise na relação entre pensamento e linguagem. Esclarece também que, em termos semelhantes aos de Leontiev, Vigotski considera os significados como produtos históricos, transitórios, nos quais as relações sociais se refletem: “São produtos das condições objetivas que lhes deram origem e refletem a realidade objetivamente existente de um modo especial, por meio de uma generalização” (Asbarh, 2011, p.88).

Outro ponto importante que Asbahr (2011) apresenta em sua análise das significações diz respeito ao seu caráter mediatizador. As significações mediatizam as relações do sujeito com o mundo. São o reflexo da realidade, sendo elaboradas ao longo da história na forma de

conceitos, ideias, modos de ação que independem da relação individual que o homem tem com a realidade humana.

A questão individual dessa apropriação (sem que se perca seu conteúdo social) diz respeito ao sentido, determinado individualmente por meio das apropriações, ou não, das significações, pelo grau em que estas são apropriadas e pelo que elas representam para o sujeito. (Leontiev, 1978a/1978b). O autor argumenta também que, para encontrar o sentido pessoal de alguma atividade para o sujeito, é necessário descobrir os motivos que lhe correspondem. Motivo aqui é entendido como incitador, como orientador da ação do homem.

A relação entre motivo e atividade é que o primeiro desempenha um papel formador de sentido pessoal. A característica especificamente humana da atividade é a de ser motivada. Quando o homem perde o caráter motivador e se torna impulsivo, a atividade deixa de ser complexa e reduz a impulsos irracionais (Leontiev, 1978b).

O sentido pessoal é criado por meio da relação entre aquilo que incita, que orienta a ação do sujeito (motivo da atividade), e o seu fim, o resultado da ação. Analisando as forma de atividade, Leontiev(1978a) distingue dois tipos de motivos: motivos geradores de sentido e motivos-estímulos. Nos motivos geradores de sentido tem-se uma relação consciente entre o motivo incitador e seu fim, o que atribui sentido pessoal à atividade. Já os motivos-estímulos são vazios de sentido e, embora assumam o papel de fatores impulsionadores da atividade, mostram-se externos à atividade do sujeito.

No curso do desenvolvimento do sujeito, algumas de suas atividades estabelecem relações hierárquicas entre si e, como vimos, há uma relação entre motivos por trás da relação entre atividades. Essas hierarquias de atividade são geradas por seu próprio desenvolvimento e são elas que formam o núcleo da personalidade. A forma como os motivos vão se organizando hierarquicamente para o sujeito é que configura seus traços de personalidade. Assim, com base em Leontiev (1978a), verificamos que a personalidade é uma formação humana especial criada pelas relações sociais que o indivíduo estabelece em sua atividade. A personalidade não nasce, ela se faz: “A personalidade é um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem” (Leontiev, 1978a, pp. 137-138).

De acordo com Leontiev (1978a), a personalidade deve ser definida considerando-se o sujeito em sua totalidade empírica, com base em um enfoque completo do homem. A tarefa científica dessa definição consiste em conceber a personalidade como uma nova formação psicológica que vai se conformando nas relações vitais do indivíduo, como fruto da transformação de sua atividade. Leontiev (1978a) entende que a personalidade não é algo pré-

existente no homem, mas é gerada por sua atividade. Para o autor, a chave para entender a personalidade de forma verdadeiramente científica é a atividade.

O autor pontua a importante relação que há entre o interno (sujeito) e o externo (mundo) no processo de formação da personalidade: o sujeito atua no externo e, ao fazê-lo, modifica a si mesmo. Portanto, a base real da personalidade é o conjunto das relações do homem com o mundo, que são sociais por natureza, sendo realizadas por meio de sua atividade, ou, mais precisamente, pelo conjunto de suas diversas atividades:

Uma personalidade é criada por circunstâncias objetivas, porém não de outra forma, senão através de todo o agregado da atividade que efetua suas relações com o mundo. As características da atividade também formam aquilo que determina o tipo de personalidade. (Leontiev, 1978a, p. 170).

Assim, entendemos que o processo de compreensão da personalidade consiste em um esclarecimento das relações hierárquicas dos motivos. (Leontiev, 1978a). Quando verificamos uma ruptura entre o sentido e o significado da atividade, há também a formação de motivos empobrecidos (atividades sem sentido) que, por sua vez, interferem na formação da personalidade do sujeito.

Asbahr (2011) nos alerta para estarmos atentos à duas dimensões da atividade: a atividade como condição universal de humanização e a atividade no interior do sistema capitalista de produção. Disso decorre que nem sempre a atividade é humanizadora: pode ser alienante.

Segundo Leontiev (1978), a alienação do homem decorre essencialmente da cisão da relação entre sentido e significado. Em uma sociedade de classes, na qual nem sempre se tem acesso às produções tanto de coisas materiais quanto de ideias, o homem sente-se estranhado nas relações de trabalho. “A alienação da vida do homem tem por consequência a discordância entre o resultado objetivo da atividade humana e o seu motivo. Dito por outras palavras, o conteúdo objetivo da atividade não concorda agora com o seu conteúdo subjetivo, isto é, com aquilo que ela é para o próprio homem. Isto confere traços psicológicos particulares à consciência”. (Leontiev, 1978, p.122). Asbahr e Souza (2007) consideram que, no contexto atual em que estamos, o sentido e o significado não só não se correspondem como também se tornam contraditórios.

Na sociedade capitalista, em razão da divisão de classe e da correspondente divisão de atividades (trabalho intelectual e trabalho físico), vão se configurando traços particulares na personalidade do sujeito. Os motivos da atividade deixam de se corresponder. Quando o homem

trabalha para receber seu salário, e não porque a sociedade precisa de seu trabalho, ele não se vê mais implicado na atividade que realiza, pois seu motivo final é apenas receber seu salário. É esse contexto que leva Leontiev (1978b, p. 119-120) a sistematizar o conceito de desintegração da vida humana: “Ocorrida numa etapa histórica precisa, a ‘desintegração’ da vida humana acarretou uma oposição entre atividade mental interior e atividade prática, depois de uma relação de ruptura entre elas”.

Sobre a separação entre trabalho intelectual e trabalho físico, Leontiev (1978a, p.173, tradução nossa<sup>3</sup>) afirma que tal cisão pode provocar “desordens psicológicas” e deixa claro, mais uma vez, o quanto o modo de produção está intimamente ligado à formação da personalidade:

Uma separação entre a atividade teórica interna (que vem se dando historicamente) e a atividade prática não só provoca um desenvolvimento unilateral da personalidade, como pode conduzir a desordens psicológicas, à cisão da personalidade em duas esferas, uma estranha à outra - a esfera de sua aparência na vida real e a esfera de sua aparência na vida que só existe como uma ilusão, apenas no pensamento autístico.

Ao estudar o processo de atribuição de sentido pessoal à atividade pedagógica de um professor, Asbahr e Souza (2007, p.213) ressaltam que as contradições entre sentido e significado postas pelo modo de produção capitalista favorecem o surgimento de angústia e sofrimento nos professores: “Essas necessidades frustradas produzem sofrimento psíquico e, potencialmente, o adoecimento físico e psicológico. A unidade entre atividade, motivos e fins rompe-se (ou nem chega a existir) na medida em que a dimensão objetiva e a subjetiva da consciência dos sujeitos encontram-se alienadas”.

Leontiev (1978b) resalta que o estranhamento entre sentido e significado não é facilmente identificado, permanece oculto para consciência humana. Entretanto, manifesta-se para o sujeito como um processo de luta interior, como um problema de consciência:

O facto de os sentidos e as significações serem estranhos uns às outras é dissimulado ao homem em sua consciência, não existe para sua introspecção. Revela-se-lhe todavia, mas sob a forma de *processo de luta interior*, aquilo a que se chama correntemente as contradições da consciência, ou melhor, os *problemas de consciência*. São estes os processos de tomada de consciência do sentido da realidade, os processos de estabelecimento do sentido pessoal nas significações. (Leontiev, 1978b, p.128, grifo nosso).

---

<sup>3</sup> Todas as traduções do espanhol para o português foram feitas pela autora e são de sua responsabilidade.

## 2.4 O ADOECIMENTO PSÍQUICO COM BASE NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Na nova sociedade que compunha a União Soviética, havia a necessidade de desenvolvimento do campo da saúde mental de forma condizente com tal contexto. Assim, segundo Silva (2014), surgiu uma área da psicologia que se colocava a serviço do desenvolvimento e da emancipação humana: a Patopsicologia Experimental. Essa ciência, cujo cerne era o estudo dos transtornos mentais com base em experimentos psicológicos fundamentados no método do materialismo histórico-dialético, rompia com as concepções biologizantes da psiquiatria de então.

Bluma V. Zeigarnik (1900-1988), psicóloga russa, fundamentou-se nos escritos de Vigotski da década de 1930 e, a partir de 1960, começou a expor suas ideias sobre a Patopsicologia Experimental, assim denominada por conta dos estudos experimentais dos transtornos mentais. (Silva, 2014).

Na Patopsicologia Experimental, o homem adoecido é abordado com foco em sua personalidade, em suas vivências e necessidades e não apenas em seu organismo doente, seus sintomas e quadros clínicos. Silva (2014) afirma que, em sua última década de vida, Zeigarnik afirmou que o objetivo da Patopsicologia era estudar cientificamente as leis psicológicas das trocas e das dissoluções ocorridas no psiquismo humano no caso das doenças mentais. Fica claro, portanto, que o enfoque não está na doença, mas sim nas leis psicológicas que acompanham a doença.

Da perspectiva do materialismo histórico dialético, os transtornos mentais precisam ser entendidos com base nas relações sociais humanas, são produtos delas. Silva (2014, p. 25) afirma: “[...] os transtornos mentais tornam-se um produto das relações sociais humanas, desenvolvidas pelos homens no percurso de suas histórias coletivas e individuais, na constatação de fatores que vão além de aspectos biológicos, cognitivos e circunstanciais em seu cotidiano”.

Atribuindo grande importância ao conteúdo qualitativo da atividade psíquica, a psicóloga russa propõe a investigação da atividade que leva os sujeitos adoecidos a mudanças na orientação da personalidade, em seus motivos e interesses. (Silva 2014). Para Zeigarnik (1979), o adoecimento psíquico pode ser resultante de um determinado modo de formação da personalidade, depende do processo global em que as capacidades psíquicas são construídas na vida do indivíduo. Dessa perspectiva, ela compreende que a formação dos processos psíquicos

não se dá de forma natural, não é inerente ao homem, mas é construído em sua apropriação do mundo dos objetos e fenômenos criados pela humanidade

A autora explica que, ao adoecer, o homem acaba sofrendo mudanças em sua atividade. Segundo Silva (2014, p.232), ao atribuir tal importância à atividade, Zeigarnik “reafirma o protagonismo do trabalho enquanto atividade genuinamente humana e nos aponta a tese explicativa do adoecimento psíquico como tendo como uma de suas fontes as relações atuais de trabalho”. A atividade ocupa lugar central, portanto, na investigação do adoecimento psíquico, já que sua mudança traz como consequência mudanças de personalidade.

Em uma relação dialética, a mudança da personalidade leva à mudança nas atitudes, nas necessidades e nos interesses do sujeito. Zeigarnik (1979) afirma que uma modificação patológica de personalidade pode ser identificada quando, por influência da enfermidade, a pessoa diminui seus interesses e necessidades; quando se torna indiferente às coisas que antes a inquietavam; quando seus atos não têm objetivos, suas ações são mediatas; quando tem dificuldades de valorar e controlar adequadamente seu comportamento e também quando modifica sua atitude consigo e com o mundo que a circunda. Essas atitudes, segundo a autora, apontam para uma modificação na personalidade.

Zeigarnik (1979) salienta que a modificação das emoções em razão de afetos intensos pode levar o indivíduo a adquirir significados não condizentes com seus objetivos e propriedades. Não é concebível a existência de pensamento (que compõe a personalidade do sujeito) isolado das necessidades, motivos, aspirações, orientação e sentimentos da pessoa em sua totalidade. Apoiando-se em Vigotski, Zeigarnik (1979) afirma que o pensamento não é formado com base em associação de ideias, mas, sim, na esfera motivadora de nossa consciência, na qual estão inseridos nossos desejos e necessidades, interesses e motivações e nossos afetos e emoções. Estes, por sua vez, são construídos na relação dialética entre indivíduo e sociedade.

Verificando a importância que os motivos exercem sobre a personalidade do homem, Zeigarnik (1979) compreende que é imprescindível estudar a modificação da cadeia de motivos e necessidades. A autora utiliza esse procedimento como metodologia para estudar a atividade e, por conseguinte, a personalidade do sujeito adoecido. Entende que, à medida que ocorrem modificações nas esferas motivadoras, mudam-se os pontos de vista, interesses, valores e personalidade da pessoa, ou seja, ocorrem mudanças na estrutura hierárquica dos motivos.

Zeigarnik (1979) esclarece que o motivo possui duas funções: a incitadora e a significadora. A união dessas duas funções proporciona à atividade humana um caráter conscientemente regulado. A debilitação e a alteração delas conduz à modificação da atividade

e, em consequência, da personalidade. A autora ainda afirma que a degradação da personalidade consiste na alteração da estrutura da própria necessidade condicionada socialmente. Ela se torna menos mediata, menos assimilada, perde a estrutura hierárquica dos motivos e modifica sua função significadora, levando, no longo prazo, ao desaparecimento dos motivos. Segundo Silva (2014), as necessidades patológicas levam a uma hierarquia inadequada dos motivos, podendo ocasionar o adoecimento psíquico.

Ao considerar que a alteração dos motivos leva à alteração da atividade do homem, Zeigarnik (1979) rompe com a visão focada apenas no aparelho biológico. De sua perspectiva, a vida profissional de muitas pessoas adoecidas é afetada porque seus motivos pessoais estão modificados e não porque elas não possuem capacidades intelectuais. Focalizando a atuação profissional do psicólogo, Silva (2014) defende que nesse posicionamento teórico e prático, segundo qual as condições materiais de vida podem proporcionar ou bloquear o desenvolvimento humano saudável, a autora supera o entendimento empobrecido de culpabilização do indivíduo pelo sofrimento psíquico.

Como apresentamos na introdução dessa dissertação, nesta concepção de sofrimento psíquico, o enrijecimento que o sujeito apresenta diante dos processos de obstrução à vida, é entendido como uma característica da pessoa que se apresenta em sofrimento psíquico. Almeida (2018, p.57) discute que este enrijecimento é derivado “de alguma forma de mal-estar, desconforto ou dor, também produzidos na própria vida”. Assim, percebemos que esta concepção assume uma visão integral do homem, entendendo as multideterminações que compõe a vida do sujeito, e que podem determinar e/ou influenciar no seu processo de adoecimento. Almeida (2018, p. 58) pontua:

Assume-se com isso que o sofrimento psíquico é um processo produzido na dinâmica da vida de uma pessoa – que vive num dado lugar, com certas relações interpessoais, que tem determinada atividade e rotina cotidiana, com certas necessidades, interesses e problemas – e que produz obstruções nos seus ‘modos de andar a vida’.

Estabelecendo relações com a teoria de Vigotski, a autora ressalta que, quando compreendemos o sofrimento psíquico como um bloqueio às possibilidades de transformação, verificamos uma incapacidade de se utilizar de mediações que levem à superação dos obstáculos. Podemos entender, segundo a psicologia histórico-cultural, que o conhecimento produzido pelos homens, infelizmente, não é disponibilizado para todos. Assim, vemos que muitas vezes o que o sujeito teve acesso, é insuficiente para auxiliá-lo a romper com as obstruções que lhe são impostas, ou seja, esse sujeito possui um campo de possibilidades

limitado. Para tanto, é importante entendermos as relações de classe estabelecidas no sistema capitalista, pois as mediações culturais apreendidas são diferentes dependendo da classe social que o sujeito ocupa.

No sistema capitalista, as normas são definidas conforme os interesses dos que ocupam a classe dominante. Por isso, dificultam expressões subjetiva dos dominados, reduzindo-os a corpos dominados e explorados. Na sociedade industrial, a norma corresponde à produção, ou seja, tudo o que é produtivo e eficiente enquadra-se na norma e o que estiver fora desses padrões recebe a marca de inválido, desviante. (Almeida, 2018).

O sofrimento, no sistema capitalista, decorre do desencontro entre o corpo individual e o corpo econômico: o encontro é frustrado porque as necessidades econômicas são antagônicas às do corpo individual. O sofrimento é a reação ao confinamento que lhe é imposto. Com essa compreensão, Almeida (2018, p.64) defende que o sofrimento não está limitado a pessoas com predisposições biológicas ou psíquicas, mas é produzido “no movimento da vida e determinado socialmente”.

Ao discorrer sobre o sofrimento psíquico, a autora analisa outro aspecto de grande importância: o da cronificação. Conclui que há dois processos que levam à cronificação do sofrimento psíquico: o próprio processo de fragmentação e ruptura da unidade da pessoa, o que leva à estagnação, e o do desinteresse e da incapacidade social de lidar com as condições que provocam obstruções à vida do sujeito, prolongando seu tempo de sofrimento. A autora se refere a todas as dimensões da vida social que se tornam elementos cronificadores (relações de trabalho, familiares e interpessoais), às dimensões ideológicas, políticas e jurídicas. Ainda defendendo como imprescindível analisar os fenômenos considerando as divisões de classes, Almeida (2018) afirma que determinados modos sofridos de vida tornam-se crônicos na sociedade capitalista.

De forma cautelosa, a autora pontua que a utilização do termo “sofrimento psíquico” requer algumas ressalvas. A primeira diz respeito ao risco de uma ideia dualista sobre saúde-doença que contraponha o psíquico ao físico. Reafirmando a totalidade do sujeito, ela explica que a utilização do termo psíquico se justifica pela busca de delimitar um conjunto de fenômenos que normalmente se classificam nesta terminologia. A segunda ressalva diz respeito ao risco de se ampliar o significado de sofrimento de tal forma que passe a abranger processos que são naturais à vida, levando à “medicalização social”, muito recorrente em nossos dias. Por fim, ressaltando mais uma vez, entende-se por sofrimento psíquico o “processo que leva à estagnação, à impossibilidade do exercício da normatividade, o que não estaria presente em



qualquer processo que – no uso habitual do termo sofrimento – representasse dificuldade ou dor para as pessoas.” (Almeida, 2018, p.66).

Da mesma forma, para Silva (2014, p.235), ao estudar o sujeito adoecido é preciso manter em vista que “o homem é que tem a doença e não a doença o homem”. Esse entendimento é fundamental para nós que nos dispomos a estudar o sofrimento/adoecimento do professor universitário levando em consideração o contexto em que ele se encontra.

Sabemos que, na atualidade, sofrimento, adoecimento e medicalização têm caminhado juntos. Em uma sociedade que, em vez de emancipar o homem, tem obstaculizado seu desenvolvimento, a patologização e, conseqüentemente, a medicalização têm sido alternativas para explicar e controlar os desvios de conduta, identificados nos indivíduos que não se enquadram e não se adaptam à “ordem vigente”. Para discutir como a medicina invadiu a vida dos sujeitos e, no caso em questão, o sistema educacional, precisamos considerar como esse movimento foi construído ao longo da história. Conforme as contribuições de Patto (1999), as ideias que atualmente estão em vigor no sistema educacional do Brasil e a forma como lidamos com as dificuldades escolares têm uma história. Olhar e refletir sobre essa história leva-nos a um patamar mais profundo de reflexão sobre os fenômenos educacionais que se apresentam em nossa atualidade.

Patto (1999) esclarece que a psicologia surgiu como uma ciência cujos interesses estavam firmados na perpetuação do sistema vigente. Pautada no materialismo histórico, a autora retoma a história da extinção do modo de produção feudal e da ascensão do modo de produção capitalista liderada pela burguesia. Nesse movimento, a burguesia tornou-se a nova classe dominante e o proletariado, a classe dominada. O fundamento desse movimento é que o homem se tornaria livre para romper e mudar sua posição social, visto que esta não seria mais determinada pelo seu nascimento, como no sistema feudal. Essa falsa impressão de liberdade trouxe consigo a ideia de que todos se encontravam em um mesmo ponto de partida e que cabia a cada um aproveitar ou não as oportunidades que se apresentam. Aqueles que avançavam era porque tinham aproveitado bem as oportunidades e isso explicava as diferenças sociais que se manifestavam. Firmou-se a crença de que a divisão social em classes superiores e inferiores teria como critério único o talento individual.

Patto (1999) pontua que a psicologia contribuiu para endossar esse pensamento a respeito da intensificação das diferenças sociais. Respalda pelo cientificismo, essa ciência legitimava as ideias vigentes a respeito do talento individual, explicando e mensurando de forma científica as diferenças individuais. Patto (1987, p. 87) afirma que a psicologia, enquanto ciência, “nasce profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação

ideológica específica”. Encarregadas de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando o aumento da produtividade, a psicologia do trabalho e a psicologia escolar corresponderam às necessidades geradas nessa nova configuração da sociedade capitalista, quando as diferenças sociais não poderiam ser questionadas, mas, sim, “explicadas pela ciência”.

A cientificidade da psicologia residia em sua ligação estreita com as ciências biológicas, muito valorizadas por trazer a razão à tona, descartando os pensamentos religiosos, vistos então como obsoletos. Pautada nas ciências biológicas e em analogias entre meio natural e meio social, a psicologia inaugura o pensamento adaptacionista como norteador das práticas psicológicas. (Patto, 1987). A relação entre o homem e o meio é transposta pela psicologia para a relação entre homem e sociedade, o que, de acordo com Patto (1987), impede que se compreendam os fatos como sociais, como resultado das diferenças de classes. Dessa concepção teórica advém a prática de se prever, controlar, selecionar e orientar o homem para que ele reajuste sua conduta desadaptada ao meio natural e social. A autora afirma: “Como vimos, a psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (Patto, 1987, p.96).

Como a autora explicita, essa prática se instaurou nas escolas, consideradas como o contexto em que as crianças são medidas e classificadas quanto às suas capacidades e habilidades de aprender e avançar em seu grau de escolaridade. Com o exposto, vemos que, desde seu nascimento, a psicologia esteve diretamente ligada às ideias dominantes, cujo intuito era manter a ordem vigente, mas de forma “científica”.

Com base nessa retomada histórica, podemos compreender que o que vemos e vivenciamos nos dias de hoje nas escolas e nas universidades tem raízes na nova configuração da sociedade capitalista. Como permanecemos em uma sociedade que, mesmo configurada de uma nova forma, necessita das diferenças sociais para se manter, não será nenhuma novidade que as práticas psicológicas se mantenham em sua essência e se apresentem apenas repaginadas.

Um das soluções que a psicologia encontrou (não de forma inocente e nem acidental) para os sujeitos “desajustados” foi a administração de medicamentos. Os índices de medicalização de crianças são assustadores e, conforme nos mostram Franco, Tuleski e Eidt (2016), muitas crianças estão sendo tratadas com medicamentos de uso controlado, até mesmo crianças com menos de um ano. Também constatamos em nossa pesquisa que a medicalização não se restringe aos ambientes escolares ou aos discentes: os professores do ensino superior também estão recorrendo, ou sendo forçados a recorrer, a essa forma de intervenção. Com base explicitações de Patto, entendemos por que a medicalização tem sido um dos meios mais

recorrentes usados pela psicologia para intervir e explicar os problemas educacionais, visto que evita questionamentos, beneficia a classe dominante (médicos, indústria farmacêuticas, psicólogos e professores) e produz a ilusão de que o problema está controlado.

Nesse momento, é de suma importância analisarmos o termo *medicalização*. Franco, Tuleski e Eidt (2016) o compreendem como o processo de conferir a aparência de um problema de saúde a problemas que, na verdade, manifestam questões de ordem social. No mesmo sentido, Barroco, Facci e Moraes (2017) explicam que a medicalização é uma produção da sociedade burguesa e a conceituam como o processo de definir e tratar problemas não médicos como se fossem problemas médicos, considerando-os frequentemente como doenças ou transtornos. Assim, os professores que estão passando pelo processo de adoecimento – cuja origem, em sua maioria, é entendida pela Psicologia Histórico-Cultural como de ordem social – passam por intervenções de natureza apenas biológica, o que sem dúvida, faz com que tal intervenção seja ineficiente.

Barroco, Facci e Moraes (2017) afirmam que, de modo geral, a medicalização encontra rico espaço em nossa sociedade porque é uma forma de tratar os problemas sociais de forma individual e culpabilizante, o que implica o não questionamento das diferenças sociais e sim sua legitimação. Em uma sociedade de relações doentias, desconfortáveis e inadaptáveis, na qual o homem é explorado ao seu máximo e o acesso ao que é conquistado pela humanidade se restringe a uma pequena parcela de sujeitos, torna-se “necessário” criar medicamentos que tragam certo bem-estar social. Em suma, o uso de medicamentos não se restringe ao contexto educacional, mas se amplia para uma medicalização da vida. (Suzuki & Leonardo, 2016; Barroco; Facci; Moraes, 2017).

Encontramos, nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, uma nova forma de enfrentamento da medicalização da vida, qual seja, compreender a natureza sócio-histórica do psiquismo humano e suas implicações em nossa forma de atuar como psicólogos, médicos, professores, e demais profissionais. Quando compreendemos que o homem se faz e se desenvolve nas e pelas relações com os outros homens, percebemos que muito do que é explicado como mal desenvolvido biologicamente tem, na verdade, raízes na forma como o sujeito é impulsionado a se desenvolver. Leite e Souza (2017) nos mostram que o homem supera sua condição biológica pelo seu desenvolvimento cultural, o que depende, em grande parcela, da forma como a escola promove o desenvolvimento das funções propriamente humanas nas crianças, ou seja, das funções psicológicas superiores, entendendo-as não como funções a priori, mas desenvolvidas por meio de ações educativas de qualidade.

Trazendo essa discussão para o contexto das universidades, vemos que o sistema de trabalho ao qual os professores estão submetidos os tem levado ao adoecimento e à incapacitação para cumprir sua função principal de ensinar, de se desenvolver e promover o desenvolvimento nos alunos.

Segundo Franco, Tuleski e Eidt (2016), a sociedade atual não cria as condições necessárias ao desenvolvimento cultural pleno da maioria da população. Meira (2012) salienta que, embora estejam na escola, as crianças têm um acesso muito precário e parcial àquilo que já foi conquistado e desenvolvido pela humanidade. Assim, tais crianças encontram-se excluídas do real processo de escolarização, excluídas de um pleno desenvolvimento. Isso é recorrente nas universidades também. Em meio a intensas contradições, o sentido da prática do professor é obstaculizado e precarizado. Não lhe são oferecidas condições para ministrar conteúdos importantes que irão fundamentar a práxis dos futuros profissionais. O foco principal tem sido um ensino raso e rápido, que forme profissionais sem capacidade de questionamento e enfrentamento dos problemas sociais (Chauí, 2001).

Uma explicação superficial do problema é, em vez de se enxergar que o que está sendo oferecido aos alunos realmente não lhes trará desenvolvimento, culpabilizar o indivíduo pela não aprendizagem. O entendimento é de que a escola é para todos, mas muitos não podem aproveitar as mesmas oportunidades porque têm problemas individuais que podem ser sanados por meio de medicamentos. Chauí (2001) nos mostra que a desigualdade da sociedade se manifesta de maneira generalizada nas universidades, exatamente porque estas são instituições sociais, e que há a falsa ideia de que a universidade pública é para todos. É visível que esta está a serviço das classes mais abastadas, as quais tiveram condições de formar seus filhos em escolas particulares, garantindo, assim, suas vagas nas universidades públicas.

A medicalização nos ambientes escolares e universitários é um fenômeno muito recorrente, cuja explicação se funda em múltiplas determinações: sua historicidade, as razões de sua recorrência e as necessidades que criaram. Entendemos que uma forma frutífera de explicá-lo e enfrentá-lo é analisar o psiquismo humano com base em sua real formação, sua formação sócio-histórica.

A partir do que foi exposto, entendemos que o sofrimento e o adoecimento são uma forma de reação do sujeito aos obstáculos que encontra em seu processo de desenvolvimento e que uma das formas recorrentes de “solucioná-los” tem sido a medicalização. Entendemos também que as motivações dos professores interferem em sua prática pedagógica. Não se trata porém de uma motivação pessoal, individualizada, mas sim construída socialmente no indivíduo.

Como já expusemos, as relações de trabalho configuram os componentes de consciência e de personalidade do sujeito. A atividade exercida pode ser emancipadora ou alienante, dependendo das relações de sentido e de significado que promove. Dessa forma, os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e, mais especificamente, os da Patologia Experimental nos fornecem elementos para compreendermos o processo de adoecimento/sofrimento do professor universitário.

Em síntese, de uma perspectiva dialética do singular-particular-universal, entendemos que o professor está passando por um processo de adoecimento em razão da ruptura entre sentido e significado em sua prática docente, ou seja, em razão da forma pela qual estão sendo organizadas tanto a prática pedagógica quanto as próprias relações de trabalho no sistema capitalista.

## 2.5 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Fischer (2009), ao discutir a docência no ensino superior, pergunta-se: não seria a universidade o lugar mais adequado para a promoção de discussões coletivas, problematizações e buscas de soluções para os problemas da sociedade? A autora afirma que, de maneira geral, a universidade vem perdendo seu papel social, uma vez que, no contexto em que estão inseridas, as instituições de ensino superior são levadas a promover ações nas quais o ensino de qualidade não é mais visto como o objetivo final.

Segundo Chauí (2001) a universidade é uma instituição social e, portanto, reflete e reproduz o modo da sociedade em que está inserida. Em outros termos, em uma sociedade pautada no modo de produção capitalista, resta ao professor se enquadrar em modelos de trabalho que se assemelham aos da indústria. Os professores são forçados a entrar na lógica neoliberal, o que significa o esvaziamento da educação e o distanciamento do saber voltado para a emancipação, para o bem coletivo.

Esse movimento que se formou nas universidades traz grandes consequências para o docente, uma vez que sua prática tem se distanciado, e muito, do que é previsto socialmente para um professor, o que o leva a adoecer. No entanto, as explicações para isso são culpabilizantes e biologizantes. De nossa perspectiva, precisamos nos distanciar desse discurso, e a maneira de fazê-lo é compreendendo a constituição socio-histórica do psiquismo humano. Essa compreensão é fundamental para não nos enquadrarmos em uma forma de explicação que muitas vezes limita as possibilidades de atuação do psicólogo e o leva à patologização e à medicalização.

Barroco (2007) afirma que a superação da alienação implica a busca de elementos que vão para além da aparência e se aproximam cada vez mais da realidade. Nesse ponto, a ciência tem grande relevância, pois permite que enfrentemos o fenômeno para além de suas aparências, para além de sua simples manifestação. Quando estudamos o problema do adoecimento/sofrimento do professor por meio de sucessivas aproximações com a realidade, constatamos que, realmente, a culpabilização do indivíduo não é o caminho fecundo para sua superação.

A cisão entre sentido e significado é, segundo Leontiev (1978a/1978b), uma razão da formação de uma personalidade particular, diferenciada. Zeigarnik (1979) compreende o adoecimento como uma relação dialética entre a mudança da personalidade e a mudança da atividade do homem. Para entender tais mudanças, devemos nos debruçar sobre os motivos que têm movimentado as ações e as atividades do sujeito. Quando a atividade perde seu caráter motivador e se torna impulso, perde sua complexa organização e se torna irracional.

Em uma sociedade de várias e constantes contradições, o professor não só perde o sentido pessoal de sua prática pedagógica e seu alinhamento com o significado do ensinar, como também corre o risco do adoecimento. Sua prática torna-se alienada e carente de sentido, o que o leva a ter motivações empobrecidas, como, por exemplo, a de somente sobreviver.

Dar voz ao sofrimento do professor não implica somente auxiliá-lo a partir de uma visão individual. Consideramos que a afetividade e a cognição são inseparáveis e que a afetividade deve ser considerada como essencial no processo ensino-aprendizagem. Assim, fica claro que, uma vez que o professor tem a sua área afetiva comprometida, todo o processo de ensino-aprendizado é comprometido.

Enfim, nesta seção, o objetivo foi apresentar alguns conceitos da Psicologia Histórico-Cultural que podem nos ajudar a compreender o adoecimento/sofrimento do professor. Na próxima seção, analisaremos os dados coletados nos questionários e entrevistas realizados com professores de duas universidades públicas do Paraná, que permitirá melhor compreensão do que temos discutido até aqui.

### 3. O SOFRIMENTO RELATADO PELOS PROFESSORES DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO PARANÁ

*Então, apesar das dificuldades eu vou levando. Para fazer um movimento de ruptura com tudo isso e recomeçar, eu acho que eu precisaria de uma energia que no momento eu não tenho, em função de todo esse desgaste em todos esses anos, eu não me sinto capaz nesse momento, então eu vou levando...me agarro nessas coisas que eu acho que me salvam, um aluno que me da uma resposta positiva...foco nisso e deixo as coisas negativas um pouco de lado para continuar a vida... essa é a minha estratégia de sobrevivência, digamos assim. Todo mundo tem uma estratégia, a minha é essa...eu me agarro nas coisas que eu tenho uma certa paixão. (entrevista, professor E)*

*É onde invisto minha energia vital. Como invisto mais energia do que tenho, adoço. Isso para mim é claro. [...] estou em um contínuo processo de reflexão sobre minha relação com o trabalho, e em um esforço para equilibrar as demandas externas, minhas próprias auto-exigências e meu bem-estar corporal e emocional. (questionário, professor 49)*

Nesta seção, nosso objetivo é apresentar e discutir os dados coletados por meio de questionários e entrevistas com professores de duas universidades públicas do Estado do Paraná. Inicialmente, consideramos importante discorrer sobre alguns fundamentos teóricos que norteiam nosso olhar quando decidimos utilizar do instrumento dos questionários e entrevistas. A seguir, uma breve exposição sobre o método de análise no qual intencionamos adotar em nossa pesquisa.

#### 3.1 DISCORRENDO SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE

Buscamos analisar os dados da nossa pesquisa a partir do entendimento da relação singular-particular-universal, na busca de entender os fatos em sua totalidade. Segundo Oliveira (2005), a compreensão de sujeito, fundamentada na concepção histórico-social, implica necessariamente entender como se constrói o singular na universalidade e, do mesmo modo, como a universalidade se concretiza no singular, tendo a particularidade como mediação. Em uma investigação científica comprometida com a emancipação humana, é imprescindível considerar a relação dialética do singular-particular-universal, na qual estão incluídos, respectivamente, o sujeito, a sociedade na qual esse sujeito vive e o gênero humano.

De forma geral, o que Oliveira (2005) sustenta é que o sujeito (singular) só tem acesso ao que foi produzido pelo gênero humano (universal) por meio da mediação da sociedade (particular). Entretanto, menciona proposições ingênuas que se referem apenas à relação

“indivíduo-sociedade”, entendendo que tudo o que foi conquistado pela humanidade se apresenta disponível ao indivíduo, por meio do seu contato com a sociedade. Em contraposição, a autora explica que essa equivalência entre particular e universal deixa de lado a compreensão das relações de classes. O universal, de fato, tem evoluído, mas, no sistema capitalista, apenas uma pequena parcela da sociedade tem acesso às conquistas. No sistema econômico em vigor, não é possível que todos tenham acesso à totalidade, ao universal, o que torna muitos dos sujeitos singulares alienados do que há no universal.

Com base nessa compreensão da autora, podemos nos desviar de ideias ingênuas que tratam o que se manifesta no sujeito como antagônico à totalidade social, levando à culpabilização do indivíduo e à biologização dos fenômenos, ou seja, a um olhar raso e unifocal de um fenômeno. Entender o homem com base em suas múltiplas determinações implica compreender a dialética do singular-particular-universal.

Martins (2007) pontua que, com base na dialética, pode-se desvendar a essência do fenômeno em sua totalidade e processualidade. Como o fenômeno não se manifesta imediatamente e explicitamente em nossas consciências, precisamos ir além das representações primárias e desvendar suas mediações e contradições internas fundamentais. As representações primárias se manifestam na singularidade e a instância global e total de um fenômeno se expressa na totalidade. A particularidade aparece como mediadora entre essas duas instâncias. Não podemos estudar apenas o singular (específico) e o universal (geral) como se estivessem separados, pois a particularidade, que faz a mediação para o universal, se formou no singular, da mesma forma que o singular se expressa no universal. A autora explica:

Em sua expressão singular, o fenômeno revela o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento), em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução enfim, a sua totalidade histórico-social. [...] Ainda segundo Luckács, o particular representa para Marx a expressão lógica da categoria de mediação entre o específico (singular) e o geral (universal), que não podem ser compreendidos de modo isolado por si mesmos. (Martins, 2007, pp.11-12).

Fazendo uma crítica aos modos de se produzir ciência no contexto atual, Martins (2007) defende que, quando se perde a dialética entre essas três categorias, anula-se a possibilidade de verdadeira aproximação com a realidade e, desse modo, as propostas efetivas de mudança. Nessa mesma linha, Oliveira (2005, pp.35-36) afirma: “[...] a questão da relação dialética entre a singularidade, particularidade e universalidade, na perspectiva marxiana, está



necessariamente ligada a uma questão ético-política - a de como se pode conhecer a realidade humana para transformá-la”.

O caminho para a transformação exige, primeiramente, o conhecimento aprofundado dos fenômenos, caso contrário, as propostas que podem surgir de um conhecimento teórico raso continuarão afirmando um determinado tipo de realidade, sem levá-la à superação. O conhecimento fundado na aparência transita “da pseudoconcreticidade para um pseudoconhecimento, a ser, muito facilmente, capturado pelas ideologias dominantes e colocado a serviço da manutenção da ordem social que universaliza as relações sociais de alienação” (Martins, 2007, p.13). Compreendendo o método marxiano como caminho para a superação, a autora mostra que a forma como devemos nos relacionar com o fenômeno é partir do empírico, do que se apresenta imediatamente, e, com base nesse empírico, fazer as interpretações analíticas para, assim, retornar ao empírico, ao concreto, tendo as interpretações analíticas como norteadoras: “parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento”(Martins, 2007, p.15). Ou seja, a realidade objetiva é tanto o ponto de partida como o de chegada no processo de se captar a realidade em seu movimento. (Oliveira, 2005).

Entendemos, como Martins (2007), que uma excelente descrição dos dados não é suficiente para adentrarmos na essência do fenômeno e oferecermos propostas efetivas de atuação para a emancipação. Embora tal descrição, relacionada com a lógica formal, seja de suma importância, a forma eficaz para estabelecer contato com a realidade requer o desvendamento das múltiplas determinações ontológicas do real. Apoiada em Marx, a autora apresenta a seguinte definição de realidade: “a realidade encerra a materialidade histórica dos processos de produção e reprodução da existência dos homens” (Martins, 2007, p.11).

Oliveira (2005, p.36) também se refere à importância de nos debruçarmos sobre as relações sociais de produção: “é preciso compreender o processo ontológico da realidade humana e de como esse processo tem se efetivado, historicamente, dentro das relações sociais de produção”.

Enfim, com base nessas considerações, pretendemos criar um caminho para abordar as multideterminações que, inerentes às relações de produção, levam o sujeito ao adoecimento.

Nesta dissertação pretendemos apresentar dados de questionário e de entrevistas, por meio dos quais procuramos entender as singularidades de professores universitários. Entendemos, no entanto, que, quanto mais compreendemos tais singularidades, mais elementos da particularidade e do universal vemos nos dados. Dessa forma, eles nos auxiliam a pensar

como nossa sociedade tem se organizado, como as relações de produção têm se mostrado doentias, mesmo em um ambiente no qual a máxima expressão da universalidade estaria disponível, ou seja, na universidade. Oliveira (2005, p.49) esclarece:

[...] o singular é tão mais compreendido, quanto mais se tenha captado suas mediações particulares com a universalidade. O singular, portanto, não existe em si e por si, mas somente em sua relação intrínseca com o universal que se faz somente através de mediações - o particular. Por outro lado, o universal só existe quando se concretiza no singular. [...] No indivíduo está sintetizada a particularidade (as mediações sociais) e a universalidade (a genericidade) que foi possível ao indivíduo apropriar-se.

Oliveira (2005) nos alerta que as mediações sociais que compõem o particular e se manifestam no singular são de difícil identificação. Martins (2007), do mesmo modo, ressalta que não podemos perder de vista que estamos inseridos em uma sociedade essencialmente “alienada e alienante”, a sociedade capitalista. Dessa forma, o particular imprime configurações alienantes nas consciências, sendo de suma importância ter isso em vista. A consciência que se mostra alienada contém o traço da ruptura entre o sentido e o significado de sua atividade.

Consideramos que o questionário e as entrevistas nos fornecem importantes dados de como o professor (singular) vem constituindo suas relações de trabalho no contexto da universidade (particular) e como ocorre seu adoecimento. Por meio de tais instrumentos, obtemos informações de como estão as relações de trabalho do professor no contexto de desmantelamento e de contínua desvalorização das universidades públicas. Por isso, optamos por utilizar esses instrumentos de pesquisa.

Chaer et al (2011) conceituam o questionário como uma técnica de investigação, cujas questões, apresentadas por escrito, têm como objetivo conhecer opiniões, crenças, situações vivenciadas, experiências, expectativas, dentre outros aspectos da vida de uma pessoa. Segundo os autores, o questionário é um instrumento recomendável para se obter informações da realidade de um grande número de pessoas, mesmo que estas estejam geograficamente dispersas. Outras vantagens dessa técnica são: a possibilidade de anonimato dos participantes da pesquisa; a flexibilidade temporal, seja em termos de duração seja do momento mais apropriado para a confecção das respostas pelo participante: a possibilidade de se evitar a influência direta da opinião e da presença do pesquisador sobre o participante.

As entrevistas, por sua vez, permitem o maior aprofundamento na investigação sobre as opiniões e o modo de ser de cada entrevistado, oferecendo a possibilidade de se deixar mais claro aquilo que muitas vezes se mostra contraditório ou confuso. A entrevista propicia o contato, a abertura para provocar um discurso mais livre, que, muitas vezes, possibilita a coleta

de dados mais precisos. Discorrendo sobre as pesquisas qualitativas, Duarte (2004, p.215) afirma:

[...] elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Quanto ao tratamento dos dados dos questionários e das entrevistas, apoiamo-nos em autores que discutem as abordagens qualitativa e quantitativa. Minayo e Sanches (1993, p.247), autores que se dedicam à metodologia em pesquisa social, afirmam que essas duas abordagens se complementam na oferta de elementos para a compreensão da realidade concreta:

No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade, não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais ‘ecológicos’ e ‘concretos’ e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Para os autores, uma boa metodologia é aquela que permite uma construção correta dos dados para que, assim, “ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria” (p.239). Ou seja, além de uma boa metodologia que integre a abordagem quantitativa e a qualitativa, é preciso que estas sejam respaldadas pela teoria que guia a pesquisa.

À luz da Psicologia Histórico-Cultural, Martins (2007) analisa a importância dessas duas abordagens – a qualitativa e a quantitativa. No entanto, discutindo novas questões sobre a metodologia no âmbito da psicologia e da educação, refere-se à frequente substituição do materialismo histórico dialético pelas pesquisas qualitativas. A seu ver, a abordagem qualitativa ainda é fundamentada nos preceitos positivistas de investigação (mesmo que estes sejam apresentados “de ponta cabeça”), distanciando-se totalmente do materialismo histórico-dialético.

Entendemos que a simples afirmativa de que determinada pesquisa é qualitativa não significa que se tenha “fugido” da lógica formal: o que vai diferenciar as duas formas é o método de análise utilizado. Os dados quantitativos podem no auxiliar a compreender a realidade, mas é preciso ir além da descrição. Como afirma Vygotski (2000), é necessário explicar, mais do que descrever, ou seja, é preciso analisar o processo de desenvolvimento dos fatos e buscar sua origem.

Considerando o exposto, ressaltamos que a presente pesquisa se caracteriza como um exercício de apreensão do real por meio do método de análise do materialismo-histórico-dialético:

Para a epistemologia materialista-histórico-dialética não basta constatar *como* as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos em uma sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada. (Martins, 2007, p.15, grifo da autora)

Em suma, nosso intuito é fazer uma análise fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural, utilizando a dialética do singular-particular-universal como caminho para compreender as múltiplas determinações que permeiam a atividade do professor.

### 3.2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS NOS QUESTIONÁRIOS E NAS ENTREVISTAS

A formulação dos questionário teve como objetivo analisar a prática docente e suas relações com o adoecimento, levando em consideração tanto os fatores objetivos quanto os subjetivos. O questionário foi enviado para um total de 439 professores de duas universidades públicas do Paraná: 261 de uma instituição e 178 de outra.

A escolha das duas universidades se justifica pelo fato de esta pesquisa se enquadrar em um projeto mais abrangente intitulado “As contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior”, coordenado pela professora Marilda Gonçalves Dias Facci. Trata-se de um projeto de bolsa produtividade, com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), que tem como um dos objetivos discutir o sentido da prática docente e o adoecimento do professor no ensino superior do Paraná e do Mato Grosso do Sul. Dentre os procedimentos adotados, consta a aplicação de questionário e a realização de entrevistas com professores dos cursos e programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas nas universidades públicas desses dois estados.

Nossa pesquisa foi realizada em duas universidades do Paraná, seja porque são públicas, seja porque são geograficamente próximas de nós. Delimitamos a área de Ciências Humanas pela necessidade de um recorte na pesquisa: seria muito difícil atingir todos os professores e todas as outras áreas dessas universidades.

Primeiramente, fizemos contato com as diretoras do setor de Ciências Humanas das duas universidades, explicando nossa pesquisa e verificando a possibilidade de envio do questionário aos professores da área. Depois de aceita nossa proposta, solicitamos autorização para a aplicação do questionário e também os e-mails de todos os professores do setor, para que pudéssemos enviar o questionário na forma on-line. Optamos por essa forma de envio dos questionários aos professores participantes porque estes poderiam respondê-los mais facilmente e porque, assim, o número de respostas seria maior.

No questionário, utilizamos as mesmas perguntas do projeto da professora Marilda Facci: um total de 23 perguntas. No Apêndice I, consta o modelo on-line que elaboramos por meio da ferramenta do Google Formulários (<https://docs.google.com/forms/u/0/>). Tal ferramenta possibilita a confecção personalizada do questionário, seu envio por e-mail, o aceite ou não do termo de consentimento livre e esclarecido (o modelo do termo de consentimento encontra-se no Apêndice II), o anonimato das respostas e, ao mesmo tempo, a privacidade dos professores que não queriam se identificar. Assim, enviamos o questionário para os e-mails dos professores e, assim, que estes respondiam on-line, já recebíamos as respostas. Enviamos o questionário no dia 15 de maio de 2018, mas, como poucos responderam, o reenviamos no dia 30 de maio de 2018. Sabemos que é recorrente o pouco retorno a este tipo de pesquisa, é uma característica do tipo de instrumento que utilizamos. Isso já sinaliza uma das limitações desta investigação. Embora os questionários on-line possibilite um rápido retorno e abrange um grande número de pessoas, por ser impessoal, poucas pessoas se dedicam a respondê-lo.

Recebemos as respostas de 52 professores, mas verificamos que as últimas perguntas foram respondidas por um número menor de pessoas, 32 em média. Notamos que, como as respostas não eram obrigatórias, alguns professores respondiam aleatoriamente, talvez respondessem às perguntas que mais lhes interessavam ou até mesmo desistissem, deixando o questionário incompleto. Todas as respostas foram agrupadas e analisadas e, mais à frente, quando analisarmos os dados coletados, indicaremos, para cada pergunta, o número de professores que não respondeu.

Em uma das perguntas do questionário, convidamos os professores interessados em participar de uma segunda etapa da nossa pesquisa, a entrevista, e, por isso, colocamos a opção de deixar o e-mail. 18 professores se mostraram interessados e disponíveis para essa segunda fase da pesquisa. Desses 18 professores, selecionamos sete, tendo como critério que, em suas respostas ao questionário, o docente tivesse mostrado algum sinal de sofrimento ou adoecimento psíquico ligado à docência.

Entramos então em contato com esses sete professores e todos se mostraram dispostos a participar da entrevista. Entretanto, um professor não respondeu ao segundo e-mail que lhe enviamos e outro, por desencontro de horário e dia, não pôde ser entrevistado. Assim, entrevistamos um total de cinco professores. As entrevistas tinham seis perguntas de identificação e sete perguntas subjetivas. Todas as entrevistas foram realizadas por meio de chamada de vídeo e seu tempo médio de duração foi de 40 minutos. O roteiro que utilizamos encontra-se no Apêndice III.

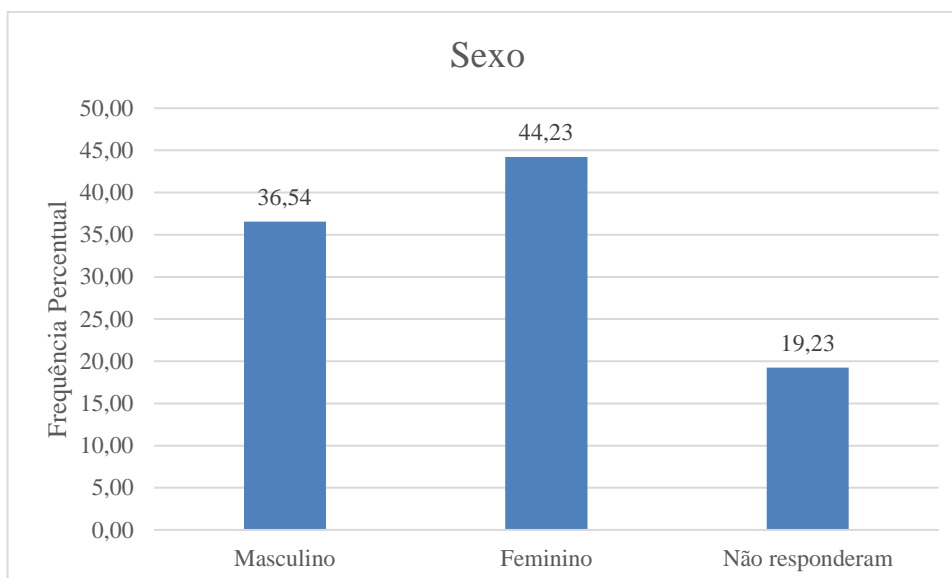
### 3.3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Apresentaremos a seguir o agrupamento das informações que obtivemos por meio do questionário e das entrevistas. Os dados estão separados por eixos de análise. Nas questões não objetivas, após lermos cada resposta, criamos algumas categorias que facilitam a compreensão e tornam mais claros os dados. Nas questões objetivas, usamos o percentual de respostas, tendo como base o número total de questionários aplicados (52 questionários). Quando as respostas eram subjetivas e se enquadravam em mais de uma categoria de análise, colocamos apenas a frequência, apenas o número de professores que responderam. Os dados dos questionários estão nas tabelas e gráficos e, quando consideramos necessário, em excertos; os dados das entrevistas estão na forma de excertos das falas dos professores. Como os professores entrevistados já haviam respondido o questionário e as tabelas e os gráficos contemplam esses professores, julgamos ser mais didático e coerente apresentar simultaneamente os dados dos questionários e das entrevistas.

#### 3.3.1 – Dados de identificação dos professores(as)

Verificamos que, dos professores que participaram da nossa pesquisa, 36,54% eram do sexo masculino e 44,23% do sexo feminino (Gráfico 4).

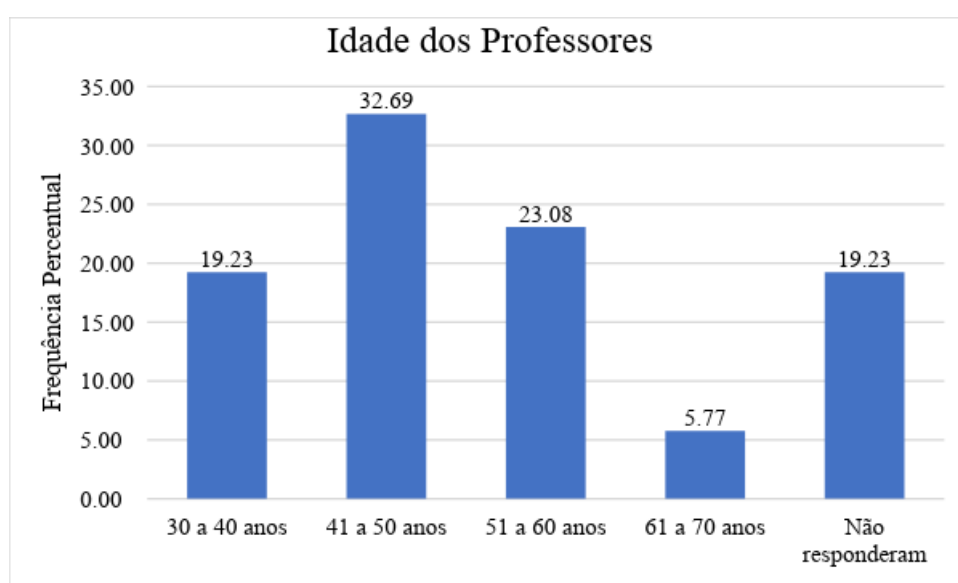
#### **Gráfico 4 - Sexo dos participantes da pesquisa**



Ao nosso ver, não há uma divergência significativa no número de participantes de um gênero e de outro. Consideramos, portanto, que é possível inferir que o interesse em participar de pesquisa com a temática do adoecimento/sofrimento do professor universitário é comum aos dois gêneros.

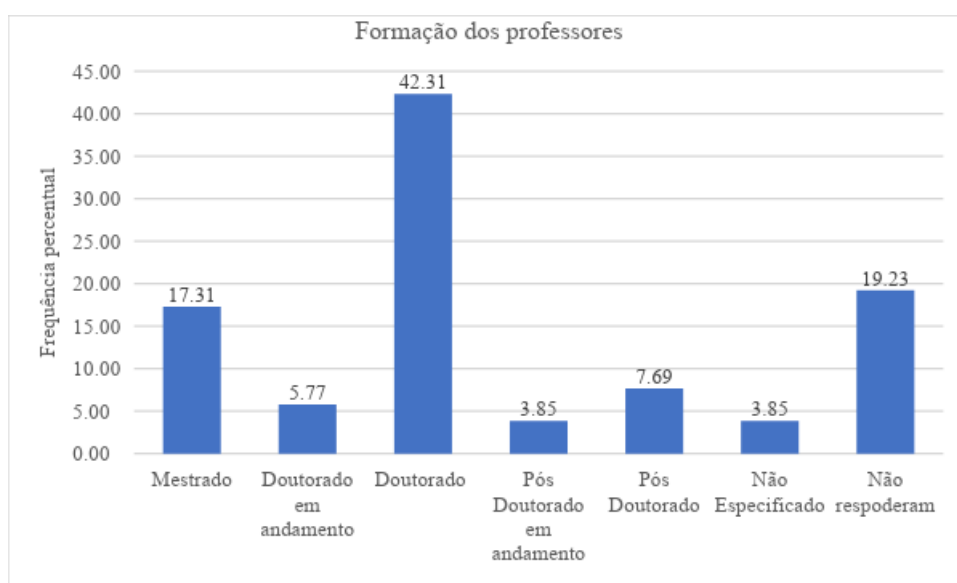
No escalonamento referente à idade, a maior parte dos professores pesquisados tem entre 41 e 50 anos (32,69%). Em segundo lugar, 23,08% têm de 51 a 60 anos; em terceiro, 19,23% têm de 30 a 40 anos e, em quarto, 5,77% têm de 61 a 70 anos (Gráfico 5).

**Gráfico 5 – Idade dos participantes da pesquisa**



Com relação ao grau de formação em pós-graduação (Gráfico 6), identificamos que a maior parte dos professores tem título de doutor: 42,31%. Na sequência: 17,31% dos professores têm mestrado; 5,77% estão com doutorado em andamento; 3,85%, estão com pós-doutorado em andamento e 7,69%, com pós doutorado concluído (Gráfico 6). Nos últimos anos, a presença de doutores nas universidades tem sido cada vez maior. Nos editais de seleção para esse nível de ensino, o requisito tem sido de doutorado concluído, o que demonstra que cada vez mais as universidades públicas contam com professores titulados.

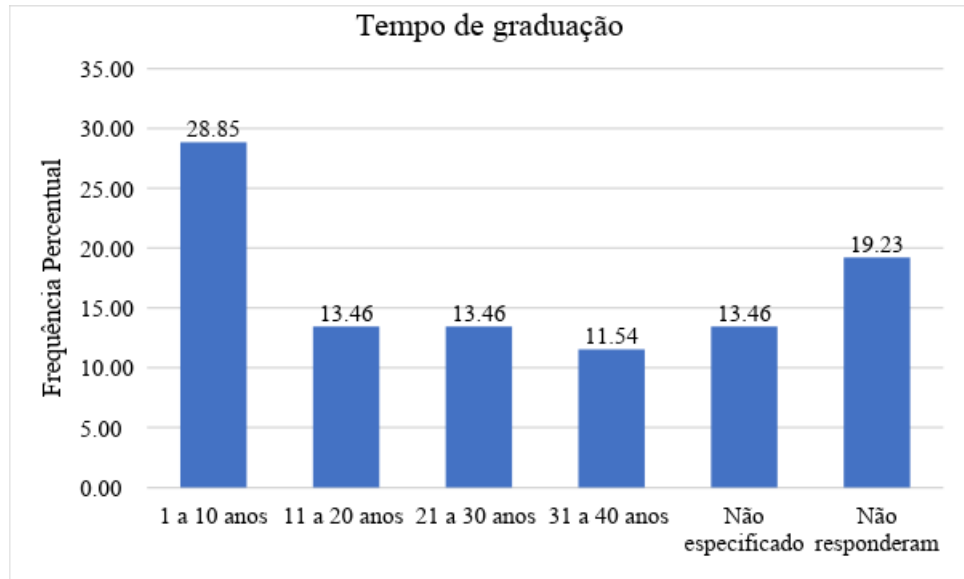
**Gráfico 6 - Formação em nível de pós graduação**



Com relação ao tempo de formação dos professores (Gráfico 7), a maior parte (28,85%) possui de 1 a 10 anos de formação (28,85%); depois, de 11 a 20 anos e de 21 a 30 anos (13,46% cada) e, em seguida, de 31 a 40 anos (11,54%).

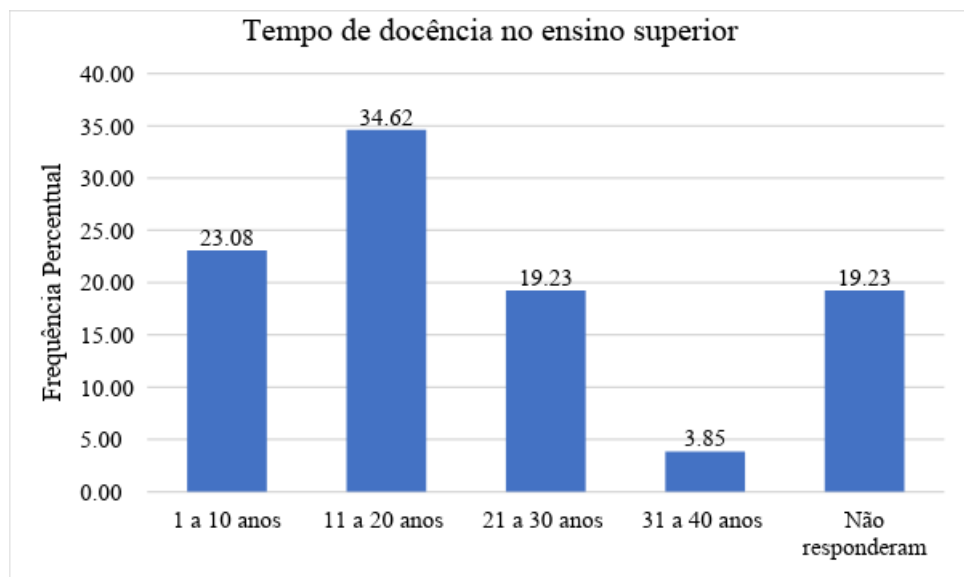
**Gráfico 7 - Tempo de graduação**





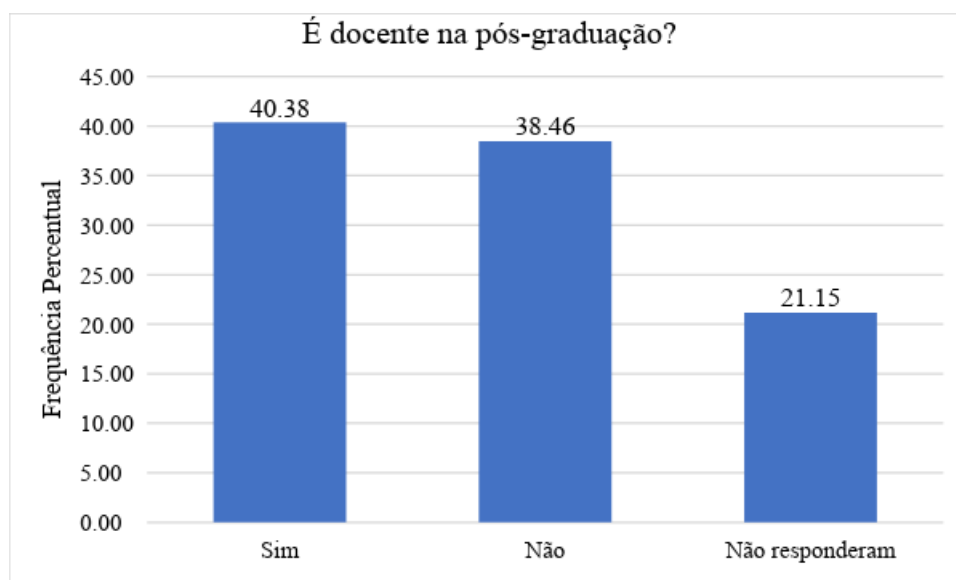
Quanto ao tempo de docência no ensino superior (Gráfico 8), a maioria dos professores entrevistados tem de 11 a 20 anos (34,62%); em segundo lugar, de 1 a 10 anos (23,08%); em terceiro, de 21 a 30 anos (19,23%); em quarto, de 31 a 40 anos (3,85%).

**Gráfico 8 - Tempo de docência no ensino superior**



Dos professores entrevistados, 40,38% são docentes na pós graduação e 38,46% responderam que não são. Verificamos, portanto, que não há significativa diferença entre a quantidade de professores que são ou não docentes da pós-graduação. (Gráfico 9).

**Gráfico 9 – Vinculação com a pós-graduação**



Como as entrevistas foram feitas com professores que tinham respondido ao questionário, os dados a respeito deles já estão contemplados na descrição dos dados dos questionários. Entretanto, acreditamos ser relevante especificar as informações relativas a esses professores: são quatro mulheres e um homem entre 45 e 55 anos de idade; todos com mestrado, quatro com doutorado e um com pós-doutorado; dois ministram aulas na pós-graduação. Os problemas de saúde relatados são: depressão (dois professores), depressão e transtorno de ansiedade (um professor), síndrome de Burnout (um professor) e insônia (um professor).

A seguir, iremos apresentar e discutir os dados relacionados ao trabalho e adoecimento que coletamos nos questionários e nas entrevistas.

### **3.3.2 – Questões relacionados ao trabalho e adoecimento**

Para discutir as questões relacionadas ao trabalho e ao adoecimento – foco central de nosso trabalho – criamos seis eixos de análise que serão discutidos a seguir. São eles: finalidade do trabalho do professor; condições de trabalho e atividades realizadas que mais agradam o professor; condições de trabalho e atividades que mais desagradam o professor; saúde dos professores; relação entre atividade profissional e problema de saúde; sentimentos do professor em relação ao trabalho.

### 3.3.2.1 – Finalidade do trabalho do professor

Neste tópico, nosso objetivo é investigar o entendimento que os professores tinham da finalidade do seu trabalho e de seu papel como professor universitário. A pergunta realizada foi: “*Do seu ponto de vista, qual é a finalidade do seu trabalho enquanto docente? Qual a função do professor?*”

**Tabela 3 - Finalidade do trabalho do professor universitário**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Ensinar/mediar/difundir conhecimentos científicos/	17
Formar/capacitar profissionais	17
Formar para a pesquisa	15
Criar pensamento crítico no aluno	13
Desenvolver o aluno/formação pessoal do aluno	10
Servir à comunidade/ extensão	7
Contribuir para o aprendizado do aluno	3
Não responderam	11

Dos resultados encontrados a respeito da finalidade do trabalho, verificamos que os mais frequentes são *ensinar, mediar e difundir conhecimentos científicos* e também *formar/capacitar profissionais* (17 respostas cada). Conforme a perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, o professor ocupa lugar imprescindível no processo de ensino-aprendizagem uma vez que ele conduz/medeia a relação do aluno com os conhecimentos científicos (Facci, 2004b; Vigostki, 2000). Assim, podemos estabelecer uma relação entre os dois tópicos apresentados: quando medeia/ensina os conhecimentos científicos, o professor capacita ou forma o aluno para atuar profissionalmente. Um dos professores explicou a finalidade do seu trabalho por meio de uma metáfora:

*Acho que o conhecimento científico, para o aluno, quando ele chega, é uma coisa estratosférica, não faz o menor sentido. Então eu me entendo como uma espécie de ponte. Vou lá pego a minha experiência, meu conhecimento e tento aproximar este estudante deste universo especificamente dentro daqueles fragmentos que eu também domino mais ou menos (também tem muita coisa que eu não domino nesse universo). Então eu me vejo como essa pessoa que é capaz de fazer esta ponte como se eu tivesse ido lá em um lugar, visto como é, tido algumas impressões...aí eu volto e digo olha “lá é mais ou menos assim, tem isso... o que você acha, vamos comigo, vamos lá...” mais ou menos assim que eu vejo, em uma metáfora. (Entrevista, professor E)*

Entendemos que a apropriação do conhecimento científico leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, da consciência (Facci, 2004b). A isso podemos relacionar as respostas dos professores; *criar pensamento crítico no aluno* (13 respostas). A formação que o professor oferece aos alunos não tem apenas a finalidade de prepará-los para agir em suas áreas profissionais, mas também a de promover seu desenvolvimento psicológico, mobilizar sua capacidade de pensar.

O contato com os conhecimentos científicos é próprio do processo de ensino formal e, dessa forma, favorece a formação de pensamento crítico, ou seja, o desenvolvimento da consciência (Vigotski, 2009; Vygostki, 2000). Entendemos que o *desenvolvimento do aluno*, como foi identificado nas falas dos professores (10 respostas), é sim umas das finalidades do professor. Essa ideia de Vygostki (2000) é inovadora, pois rompe com as concepções de que o professor ocupa um papel secundário, auxiliar. Asseveramos que, na Psicologia Histórico-Cultural, o professor é aquele que impulsiona o desenvolvimento de seus alunos por meio do ensino/aprendizagem. O desenvolvimento das FPS nesse processo é a prova de que ocorre sim desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos já justificam as respostas, nas quais a finalidade do trabalho docente seria *contribuir para o aprendizado do aluno* (3 respostas).

Foi frequente também a relação do trabalho com a *formação para a pesquisa* (15 respostas). Esse dado pode ser analisado de dois ângulos, que não se excluem, mas se complementam. Primeiro, formar para a pesquisa é um papel que está estabelecido para a universidade pelos pilares jurídicos de nossa nação, mais especificamente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/1996). Um professor assevera em sua resposta:

*Difundir a Ciência, formar para a ciência, e contribuir para o projeto de sociedade baseada no conhecimento científico tal como se encontra em nossa Constituição Federal. (Questionário, professor 1).*

Segundo ângulo: diante do produtivismo exacerbado, as pesquisas se tornaram o foco das universidades. A pesquisa tornou-se uma atividade mais “nobre”, pois o que mais se tem valorizado na academia são os trabalhos publicados. O foco na pesquisa ganhou maiores dimensões, entrando no cotidiano dos professores e em seus discursos também (Oliveira et al, 2017).

Sete respostas remetem à *extensão, servir à comunidade*. Retomando o papel da universidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN 9.394/1996), vemos que servir a comunidade é um de seus pilares, conforme o tripé ensino-pesquisa e extensão. Relacionando

essa discussão com nossa abordagem e apoiando-nos em Oliveira (2005), podemos afirmar que, para a manutenção do sistema capitalista, é necessário que apenas uma pequena parcela da sociedade tenha acesso ao universal, ao que foi conquistado pelos homens. Dessa forma, difundir aquilo que foi conquistado pela humanidade e ampliar o acesso a tais conquistas (extensão) são desafios com os quais o professor se depara na universidade.

Ressaltamos que a sistematização dos dados é necessária para que possamos verificar padrões e criarmos categorias de análise, mas isso exige um olhar cauteloso, pois algumas informações podem se perder por não se enquadrar em alguma categoria. Na leitura dos questionários, deparamo-nos com a seguinte resposta:

*Tentar salvar alguma alma entre os alunos que estão profundamente desinteressados nos meus cursos. A função é colaborar com a formação humana e a carreira. (questionário, professor 42)*

Primeiramente, o professor expressa seu descontentamento com sua atividade e, depois, apresenta sua ideia do que seria a finalidade do professor. Percebemos que essa resposta expressa a perda do papel do professor de ensinar, o que pode ser explicado pelo esvaziamento do ensino (Facci, 2004b) e pela desvalorização da universidade (Chauí, 2001). A perda do papel do professor aparece de forma recorrente em nossa pesquisa na biblioteca eletrônica de periódicos – Base Scielo (Bianchetti & Valle, 2014; Godoi & Xavier, 2012; Lemos, 2011; Oliveira et al, 2017; Villela et al, 2013). Os autores mencionam a crescente ideia de que o professor perdeu a função de ensinar, de que o aluno ocupa lugar central e muitas vezes de que seria um cliente que consome aquilo que o professor lhe dispõe (Villela et al, 2013). A partir disso, podemos discutir o dado de que apenas três professores discorreram sobre *contribuir para o aprendizado do aluno* como um de suas finalidades. Costa e Goulart (2018) pontuam que o neoliberalismo se torna cada vez mais um elemento de degradação da educação e do professor enquanto agente ativo no processo de ensino.

### **3.3.2.2 - Condições de trabalho e atividades realizadas que mais agradam o professor**

Neste eixo, analisamos as condições de trabalho e as atividades que mais agradam ao professor, conforme os dados colhidos nas entrevistas e as respostas que os professores deram às seguintes perguntas do questionário: “Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o agradam” e “Em relação às atividades realizadas no trabalho, cite até três que mais o agradam”. As respostas ao questionário foram sistematizadas nas Tabelas 4 e 5:

**Tabela 4 - Condições de trabalho que mais agradam o professor**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Flexibilidade de horários e de local de trabalho	16
Autonomia acadêmica	12
Espaço físico – infraestrutura	12
Relação com as pessoas da universidade (colegas de trabalho e alunos)	12
Trabalho coletivo	6
Estímulo para aperfeiçoamento pessoal	4
Número de alunos por turma/número de aulas	4
Estabilidade de emprego (férias)	3
Variedade de atividades	2
Espaço de atuação na escola na rede estadual	1
Fazer projetos com os alunos e eles receberem bolsa	1
Formação de professores	1
Hora preparação de aulas	1
Possibilidade de escolha de disciplinas	1
Salário	1
Não responderam à pergunta	11

**Tabela 5 - Atividades realizadas no trabalho que mais agradam aos professores**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Ministrar aulas/ensinar	34
Realizar pesquisa	24
Relação com os alunos	13
Atividades de extensão	12
Orientar alunos/incentivar produção acadêmica	10
Estudar/Escrever	8
Acompanhar o desenvolvimento dos alunos	3
Trabalho administrativo	3
Autonomia	2
Participar de eventos	1
Preparar aulas	1
Relação com os colegas de trabalho	1
Nenhuma	1
Não responderam à pergunta	11

As respostas mais frequentes a respeito do que mais agrada o professor nas condições de trabalho foram a *flexibilidade de horário e de local de trabalho* (16 respostas); *autonomia acadêmica, espaço físico* (12 respostas) e *relação com pessoas da universidade* (12 respostas). Na sequência, temos *trabalho coletivo* (6 respostas), *estímulo ao aperfeiçoamento pessoal e número de alunos por turma/número de aulas* (4 respostas cada), *estabilidade de emprego* (3 respostas) e *variedade de atividades* (2 respostas). *Espaço de atuação na escola na rede estadual, fazer projetos com os alunos e eles receberem bolsa, formação de professores, hora preparação de aulas, possibilidade de escolha de disciplinas e salário* tiveram uma resposta cada.

Sobre as atividades que mais agradam o professor foram obtidos os seguintes dados: *ministrar aulas* (34 respostas), *realizar pesquisa* (24 respostas), *relação com os alunos* (13 respostas), *atividades de extensão* (12 respostas) e *orientação de alunos nas atividades acadêmicas* (10 respostas); *estudar/escrever* (8 respostas), *acompanhar o desenvolvimento dos alunos* (3 respostas), *trabalho administrativo* (3 respostas), *autonomia* (2 respostas), *participar de eventos, preparar aulas e relação com os colegas de trabalho* tiveram uma resposta cada.

Ressalvamos que *flexibilidade de horário e de local de trabalho*, citada como condição de trabalho que agrada ao professor, é uma questão que precisa ser bem analisadas. Constatamos em nossa pesquisa na Scielo que, dos artigos sobre o adoecimento do professor universitário, grande parte trata da questão da perda da qualidade de vida do professor e relaciona isso com a invasão do trabalho na vida particular dos professores (Borsoi & Pereira, 2013; Leite, 2017; Lemos, 2011, Oliveira et al, 2017; Pizzio & Klein, 2015). Muitas vezes, a flexibilidade de horário e de local de trabalho pode resultar na intensificação e na sobrecarga de trabalho, uma vez que o professor pode trabalhar em qualquer lugar em que ele se encontre. Lago et al (2015) explicam que esse é um “alto preço” que o professor paga em troca de alguns confortos que, se bem analisados, não são tão vantajosos assim.

Retomando a análise das respostas, vemos que *flexibilidade de horário e de local de trabalho, autonomia acadêmica, espaço físico e relação com pessoas da universidade* são condições de trabalho esperadas no ambiente em que o professor universitário convive. Por sua vez, *ministrar aulas, realizar pesquisa, relação com os alunos, atividades de extensão e orientação de alunos nas atividades acadêmicas* também são atividades cotidianas dos professores. Tais respostas são correspondentes, portanto, com o papel que o professor ocupa/desempenha em suas atividades.

Considerando tais respostas, retomamos os escritos de Zeigarnik (1979) a respeito das hierarquizações dos motivos. A pessoa adoecida apresenta alteração nas esferas motivadoras,

mudanças nos pontos de vistas, nas necessidades, nos interesses e na personalidade, ou seja, apresenta uma nova configuração na estrutura hierárquica dos motivos. Como Leontiev (1979a) distinguiu, há dois tipos de motivos: os motivos geradores de sentido e os motivos fim. Os motivos geradores de sentido têm relação entre o motivo e o seu fim, dão sentido pessoal à atividade realizada. Já os motivos fim, mostram-se externos à atividade do sujeito, são esvaziados de sentido, são vistos apenas como impulso. Quando nos dedicamos a encontrar o sentido pessoal de uma atividade e a verificar se ele corresponde com a significação social, investigamos os motivos que lhe correspondem (Zeigarnik, 1979). Os motivos apresentados pelos professores, de início, mostraram-se alinhados, hierarquizados de forma “esperada”.

Vemos que os professores mostram ter consciência do que é esperado e exigido deles e que sentem prazer no desempenho de suas atividades. Nas 34 respostas, nas quais *ministrar aulas/ensinar* aparece como uma atividade que os agrada, fica evidente que há uma correspondência entre o significado de ser professor universitário e o sentido pessoal que a função tem para eles (verificamos isso já nas resposta da pergunta: “*Qual a finalidade do professor?*”).

Apesar de os motivos parecerem alinhados com as atividades que o professor realmente desempenha, podemos observar que, nas próximas respostas, aquilo que aparece como condição e atividade que mais agradam aos professores será apresentado como atividades que os desagradam. Podemos interpretar isso como a representação das tensões e contradições a que o professor está submetido e que são, conforme Lemos (2011), causas do adoecimento docente. No momento em que aquilo que agrada o professor perde sua real função, seu sentido se distancia do significado, e isso pode desagradá-lo e, muitas vezes, adoecê-lo. Como exemplo, mencionamos a atividade de *realizar pesquisa*. Esta atividade foi apontada como uma atividade que os agrada. Entretanto, o *produtivismo acadêmico*, a *pressão por publicação* também foram apresentados como condições de trabalho e atividade que o desagradam. Entendemos que a diferença está no motivo da atividade realizada. O motivo de realizar novas descobertas, aprofundar-se em um determinado assunto, é visto como prazeroso aos professores (motivos geradores de sentido), mas não é prazeroso realizar pesquisas sob pressão, ser um “professor pontuador”, aumentar o “score” de publicações para conseguir novos financiamentos, novas parcerias, dentre outros (motivos fim). Podemos concluir, portanto, que, quando o motivo coincide com a finalidade do trabalho, o professor realiza uma atividade, mas, quando não há essa correspondência entre motivo e finalidade, ele realiza apenas uma ação, sem sentido para ele. Veremos isto com mais clareza nas respostas seguintes.



Achamos importante pontuar que apenas três professores apontaram a “*estabilidade*” como condição de trabalho que os agrada. Diferentemente do que a mídia divulga, a estabilidade não é vista como o ponto mais positivo do trabalho dos professores de universidades públicas. Muitas vezes, com o discurso da morosidade dos órgãos públicos, a mídia critica esses servidores como ineficientes porque eles possuem uma “estabilidade imutável” que os acomoda e dá lugar à improdutividade. Esse discurso não se limita à mídia, mas corresponde a uma nova forma de ver a educação nas universidades. Segundo Bernardo (2014) e Piolli et al (2015), o capitalismo acadêmico produz a discussão de que a morosidade e a ineficiência dos órgãos públicos seriam superadas com a transposição dos modelos empresariais para as universidades. Assim, conceitos como “produtividade”, “eficácia”, “competência” tornam-se cada vez mais corriqueiros, legitimando a transposição do sistema de produção capitalista para a educação (Piolli et al, 2015).

### 3.3.2.3 - Condições de trabalho e atividades que mais desagradam o professor

Neste eixo, analisamos as condições de trabalho e as atividades que mais desagradam o professor. Utilizaremos os dados colhidos nas entrevistas e nas respostas dadas às seguintes perguntas do questionário: “*Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o desagradam*” e “*Em relação às atividades realizadas no trabalho, cite até três que mais o desagradam*”. As respostas encontram-se sistematizadas nas Tabelas 6 e 7:

**Tabela 6 - Condições de trabalho e atividades que mais desagradam o professor**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Precariedade/falta de materiais e infraestrutura	29
Excesso de burocracia/reuniões/atividades administrativas	13
Produtivismo acadêmico	7
Relações no ambiente de trabalho	7
Excesso de jornada de trabalho	7
Falta de suporte técnico-administrativo	6
Sobrecarga de atividades e funções	6
Salário	5
Competição entre pares	2
Falta de transporte para os alunos	2

Instabilidade profissional	2
Desvalorização do professor	1
Falta de bolsas para os alunos	1
Falta de dinheiro para apoiar a participação de professores em eventos internacionais	1
Falta de dinheiro para trazer professores de fora para bancas	1
Plano de carreira	1
Falta de reuniões entre os professores	1
Falta de segurança	1
Excessivo número de orientandos	1
Não responderam à pergunta	11

**Tabela 7 - Atividades realizadas no trabalho que mais desagradam o professor**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Excesso de burocracia/reuniões/atividades administrativas	32
Produtivismo acadêmico	5
Indisciplina/Indiferença discente	5
Corrigir trabalhos, avaliações, dissertações e teses	5
Escrever projetos, relatórios	5
Cotidiano da sala de aula (fazer chamadas, aplicar provas, dar aulas expositivas)	5
Ineficácia do sistema interno de informações	4
Relação com colegas de trabalho	4
Se submeter a sistema de controle externo (Universidade, Governo)	4
Desvio de função	2
Ambiente escolarizado/infantilizado na sala de aula	2
Pressão psicológica	1
Sobrecarga de atividades	1
Nenhuma remuneração extra para atividades que extrapolam carga horária	1
Aulas na graduação	1
Captar recursos financeiros	1
Responder e-mails	1
Educação à distância	1
Não responderam à pergunta	11

A maioria das respostas sobre as condições de trabalho que mais desagradam os professores foi *precariedade/falta de materiais e infra estrutura* (29 respostas). Em segundo

lugar, aparece *excesso de burocracia/reuniões/ atividades administrativas* (13 respostas). A mesma opção aparece no questionário sobre as atividades que os desagradam e, nesse caso, foi apontada pela maioria (32 respostas). O *produtivismo acadêmico* aparece em terceiro lugar nas respostas sobre condições de trabalho (7 respostas) e em segundo lugar nas respostas sobre atividades que desagradam (5 respostas). *Relações no ambiente de trabalho* aparece em quarto lugar em condições de trabalho (7 respostas) e em oitavo lugar em atividades (4 respostas).

Analisando as respostas encontradas, podemos verificar que muito do que foi discutido na primeira seção deste trabalho se materializou em nossa pesquisa. Os eixos comuns de análise que encontramos nos artigos pesquisados na Scielo foram encontrados nas respostas dos professores ao questionário e nas entrevistas.

Chamou nossa atenção que 29 professores tenham citado a *precariedade/falta de materiais e infraestrutura* como condições de trabalho que mais os desagradam. Pizzio e Klein (2015) também encontraram esse resultado em sua pesquisa com 130 professores. Relacionando adoecimento com a precarização do trabalho, os autores discorrem que esta seria uma precarização objetiva, comum nas universidades públicas, especialmente nas federais. Quando levamos em conta que, na lógica neoliberal, é imperativa a suspensão de investimentos na universidade pública (Chauí, 2001), é possível pensar que o quadro de precarização do ambiente de trabalho do professor se torna cada vez mais crescente.

Um dos professores respondeu o seguinte:

*A visível falta de orçamento para manutenção básica da infraestrutura da universidade (que vai da manutenção de elevadores até disponibilidade de salas em número e condições adequadas para o curso). Falta de espaço é uma dificuldade crônica - não existência de estacionamento em alguns campi, salas de aula, gabinetes para professores (cada um recebendo uma média de 5-6 professores), falta de salas de reunião, etc. (Questionário, professor 26)*

Além dele, outros se posicionaram, conforme alguns excertos das entrevistas:

*[...]Ambiente horrível, não tinha sala de aula, a sala de professor era um banheiro readaptado. Não tinha sala apropriada (entrevista, professora R)*

*Trabalho em um gabinete que teria capacidade para no máximo dois professores, talvez três, mais tem sete. Se for dois computadores, só um funciona. Até o ano passado, nós estávamos com a sala metade em penumbra porque não tinha lâmpada e isso já fazia 4 anos. (Entrevista, professor E)*

Um professor, ao ser perguntado sobre o que adocece o professor, relacionou o adoecimento à falta de estrutura física da universidade:

*Vou te dar um exemplo clássico: eu chego pra dar aula. Tem lá 5 elevadores no prédio, mas, frequentemente, 3 não funcionam. Aí eu preciso ir até o meu gabinete pegar chave para abrir uma sala onde ficam as chaves da sala onde eu vou dar aula, aí, frequentemente a chave não está ali porque alguém levou. Não existe gerenciamento. Você tem que dar conta de várias coisas. (Entrevista, professor E, ao responder o que adocece o professor)*

O fato de *excesso de burocracia/reuniões/atividades administrativas* aparecer em quantidade significativa de respostas às duas perguntas, ou seja, em condições de trabalho (13 respostas) e em atividades que mais desagradam o professor (32 respostas), mostra o quanto este tópico é relevante. Ressaltamos que esse assunto também apareceu com frequência em nosso levantamento bibliográfico sobre o aumento das incumbências acadêmicas do professor. A atividade administrativa vem ocupando cada vez mais espaço no trabalho do professor, aumentando o leque de atividades pelas quais ele deve se responsabilizar. Leite e Nogueira (2017), Lemos (2011), Vilela et al (2013) e Piolli et al (2015) mostram que as atividades administrativas são causadoras de mal-estar docente e tiram o professor do seu foco de ensinar, enfraquecendo os objetivos gerais da universidade.

Como Piolli et al (2015) discutem, a ocupação do professor com estas atividades é vista como fatigante, além de dificultar que o professor se dedique às atividades que realmente lhe dão prazer e que fazem sentido em sua prática docente. Ressaltamos que esse assunto foi um dos alvos de maior “indignação” dos professores. Para exemplificar com próprias palavras dos professores tamanho descontentamento, apresentaremos a seguir uma série de excertos dos questionários e das entrevistas:

- *Ter que cumprir funções administrativas para as quais não fui preparada;*
- *Não ter suporte administrativo;*
- *Por fim, falta de autoridade na universidade pública, o que gera desigualdade na partilha das tarefas: assume sempre mais coisas quem está moralmente comprometido. (questionário, professor 51 – resposta às condições de trabalho que mais o desagradam)*

*Burocracia extrema, inútil e quase patológica da instituição;*  
*A necessidade de desempenhar funções de técnicos-administrativos e/ou funções burocráticas para as quais não tenho formação/conhecimento;*  
*A necessidade de se submeter a sistemas de controle elaborados por burocratas em Brasília que desconsideram situações e realidades específicas, incluindo as*

*características peculiares do curso em que atuo. (questionário, professor 14 - resposta às atividades realizadas no trabalho que mais o desagradam)*

*As que não dizem respeito ao trabalho docente e de pesquisa:*

*- exercício de funções administrativas, que podem incluir a responsabilidade pela entrada e saída de dinheiro (não tive formação nem antes, nem depois da entrada na universidade para fazer isso com capacidade)*

*- redação de projetos e relatórios dos mais diversos tipos, com frequência atendendo a exigências burocráticas. Na minha experiência, a extensão nas universidades públicas é hoje refém de exigências que não servem para garantir a oferta de atividades. Há universidades hoje que criaram "órgãos" internos para redigir propostas e relatórios de acordo com o "relatores" dinheiro público inutilizado. (questionário, professor 26 - resposta às atividades realizadas no trabalho que mais o desagradam)*

*Atividades de ordem técnico-administrativa em grande número e que prejudicam a docência;*

*Burocracia absurda, desnecessária e que, na prática, parece servir mais para encobrir os problemas que existem em vez de controlá-los;*

*Necessidade de justificar tudo o tempo todo para as diversas instâncias de controle (questionário, professor 43 - resposta às atividades realizadas no trabalho que mais o desagradam)*

Nas entrevistas, foi possível verificar com mais clareza que as atividades administrativas, burocráticas e o excesso de reuniões são relacionados ao adoecimento do professor. Na resposta da pergunta sobre *o que adoce o professor*, esse assunto foi abordado:

*O estresse, coisa de ter que fazer muita coisa e muita coisa diferente, atividades administrativas que não tem relação com a o que a gente se formou, assumir comissões eventualmente, é uma surpresa algo que não sabemos fazer. Entrei para uma carreira acadêmica, não tenho formação para ler processo, regulamento. Acho chato, uma perda de tempo muito grande, revolta grande de ter que fazer essas coisas. (entrevista, professora C)*

*A parte administrativa. Desde que entrei nessa universidade, eu realizo trabalho administrativo. Todos os tipos de gestão eu já passei, e atualmente eu estou no final de uma gestão de quatro anos. Mas já fui chefe de departamento, coordenadora de colegiado, já representei o curso em várias instâncias, então o que mais me impede de desenvolver o trabalho que eu gosto muito, realmente é a parte administrativa. (entrevista, professora L)*

*Então, eu me sinto... sei lá como eu me sinto, não sei responder 'como eu me sinto com isso', mas talvez eu tivesse condições de desenvolver melhor a parte didático pedagógica no meu trabalho se eu não tivesse tanta sobrecarga administrativa. (entrevista, professora L – resposta em como se sente em relação ao seu adoecimento)*

*Reforço a dificuldade de não ter a preparação para executar atividades administrativas, a prática tem seus limites. (entrevista, professora R)*

Ainda nas entrevistas, deparamo-nos com um dado interessante. Uma professora que tinha isenção das atividades administrativas por conta de uma deficiência física, mostrou que essa isenção lhe fazia bem e permitia que ela se dedicasse às atividades que lhe interessavam:

*Eu gosto da pressão por publicação, eu gosto. Não é uma cobrança tão grande assim. Não me parece tão complicado. [...]. Isso pode ser mais complicado para outras pessoas, eu tenho isenção das atividades administrativas. (questionário, professora C)*

Essa professora também relacionou a participação ou não das reuniões com seu estado emocional: *Se eu não participar das reuniões de colegiado eu fico super-bem (entrevista, professora C)*. Outra professora também relacionou seu estado emocional com as atividades administrativas que executava: *Se eu conseguisse fazer o ensino, a pesquisa e a extensão sem a gestão eu ficaria muito feliz. (entrevista, professora L)*

O excesso de atividades sob responsabilidade do professor produz sobrecarga de trabalho e, de certa forma, o distancia do ensino, da pesquisa e da extensão:

*Em termos gerais, o excesso e a fragmentação dos meus esforços em múltiplas tarefas, de diferentes naturezas. Temos que ao mesmo tempo cumprir muitas demandas de diferentes tipos: administrativas, julgamento de pareceres, participação em bancas, enquanto somos cobrados para sermos "produtivos" em pesquisa em termos quantitativos, e não qualitativos. (questionário, professor 49, ao responder sobre as condições de trabalho que mais o desagradam)*

A fragmentação à qual o professor se refere remete-nos às discussões sobre a gestão flexível. O trabalhador é cada vez mais pressionado a realizar múltiplas atividades, a se tornar multifuncional para se manter produtivo e corresponder aos interesses externos. Antunes (2002) afirma que, na empresa flexível, esses interesses são internalizados no trabalhador a ponto de ele acreditar que os interesses da empresa são os seus próprios interesses. De forma semelhante, do professor exige-se cada vez mais uma pluralidade de atividades que fogem do escopo do ensino, da pesquisa e da extensão e ele assume a responsabilidade por “dar conta” delas.

Outro tópico da condição de trabalho ou da atividade que mais desagrada os professores é o produtivismo acadêmico. Em um contexto de crescente precarização das condições objetivas de trabalho, de aumento do número de responsabilidades e de atividades executadas pelo professor, fica evidente a relação entre os tópicos. Não estranhemos, portanto, que, tal

como constatamos em oito artigos da Scielo, o produtivismo acadêmico esteja entre os incômodos dos professores.

Na pesquisa de Borsoi e Pereira (2013), 98 professores apontam a pressão por publicação e o sentimento de improdutividade como os principais geradores de mal-estar. Relacionando produtivismo e saúde dos professores, Godoi e Xavier (2012) denunciam que o produtivismo transformou as universidades em uma “fábrica de loucos”. O professor se vê muitas vezes distanciado daquilo que seria sua função e, dessa forma, dar aulas com qualidade parece ter perdido sua devida importância:

*Então, por exemplo, eu tenho a impressão de que na universidade no geral dar aula conta muito pouco, você tem que fazer pesquisa, você tem que escrever artigos, você tem que publicar artigos e se ignora um pouco o fato de que dar uma boa aula é fazer uma micro pesquisa. (entrevista, professor E)*

O fato de os princípios que regem o mercado terem sido introduzidos na academia imprime novas configurações ao trabalho do professor. O cerne da educação mercantilizada é gerar resultados e, conseqüentemente, lucros. A avaliação da produção do conhecimento científico legitima a transformação da educação em mercadoria (Oliveira, 2008). Como qualquer outro empregado, o professor se vê pressionado a “dar resultados”, mais especificamente “produzir resultados” e comprovar sua produtividade. A pressão por produtividade aparece em primeiro lugar na resposta de um professor sobre as condições de trabalho que mais o desagradam:

*Comprovar produtividade na pós-graduação (Questionário, professor 40)*

Outra professora entrevistada mostra que, em razão do adoecimento, precisou adotar posturas diferentes em relação às cobranças de produção para não voltar a adoecer mesmo que o seu contexto permanecesse o mesmo:

*Por saber quais são as dificuldades eu acabei tomando algumas prevenções: passei a escolher alguma coisa e participar. Escolhi trabalhar como coordenadora pedagógica e parei por aí. Parei de me cobrar também, cobrança externa e interna de fazer várias coisas, fui tentando delimitar, fazer escolhas e concentrar. Mudou a atitude, a dificuldade continua a mesma. (entrevista, professora R)*

Outra professora entrevistada também se refere negativamente às pressões:

*[...] tem a questão estrutural a universidade cobra muito da gente, tem coisas que a gente tem que fazer ensino, pesquisa e extensão, os três igualmente e isso realmente é demais, acaba sobrecarregando muito, então, seria interessante um modelo de carreira diferente. (entrevista, professora C)*

Para Leite (2017), a adoção do sistema empresarial pelo sistema educacional desencadeou o produtivismo e a competitividade nas universidades. É coerente pensar que a produção exacerbada e irresponsável gera uma competitividade, que é legitimada nas universidades. Os resultados de nossa pesquisa comprovam isso: as relações no ambiente de trabalho (7 respostas) e relação com colegas de trabalho (4 respostas) foram apontadas como condições de trabalho e atividades que desagradam o professor.

Em resposta à pergunta sobre os motivos do adoecimento (no caso de professores que afirmaram estar adoecidos), 6 professores responderam que o adoecimento se devia às “relações interpessoais conflituosas”. Na pergunta seguinte a essa, investigamos as situações específicas em que a doença se manifestava: 4 professores apontaram os conflitos entre os colegas e 4 se referiram às reuniões como situações estressantes que podiam provocar a manifestação ou o agravamento da doença.

A competição entre pares foi uma das temáticas mais abordadas nos artigos encontrados na Scielo, figurando entre as causas do adoecimento/sofrimento do professor universitário. Em nossa pesquisa, os dados obtidos por meio das entrevistas comprovam esses resultados. Foi comum os professores se referirem à competição como “questões de ego” de vaidade:

*[...] uma outra dificuldade que eu vejo na universidade é um ambiente de bastante vaidade, as relações pessoais acabam ficando difíceis por conta dessa postura, dessa vaidade, questões de ego, digamos assim. Mas é claro que isso também existe em outros ambientes, já trabalhei em outros ambientes, mas eu acho que na universidade isso é um pouco agudo em relação aos outros espaços, há muitas vaidades em choque. Então você se vê as vezes assim no meio dessas brigas, no meio dessas disputas por “poderezinhos” que são insignificantes mas as pessoas valorizam, acho que estes aspectos assim são minhas maiores dificuldades. (entrevista, professor E)*

*Segundo, pior é a questão dos egos, das sensibilidades exacerbadas, egos inflados, relação com os colegas muito difícil (entrevista, professora C - em resposta ao que adoecer o professor)*

Podemos aproximar esses resultados do que Marx (2008) define como processo de estranhamento do homem em relação a seu trabalho. Estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e do gênero humano, o homem se torna estranhado de si mesmo. Uma vez



que o homem e não mais o trabalho se torna *meio* para a satisfação das necessidades do outro, a competição surge como um reflexo disso.

Entendemos que a competição entre pares é só mais uma característica do trabalho flexível, denunciado por Antunes (2002). Nessa forma de trabalho, o individualismo é incentivado para que os interesses do capital, *da empresa*, sejam preservados. Sem obstáculos, a precarização do trabalho se manifesta na competitividade entre pares.

Antunes e Praun (2015) afirmam que a quebra da solidariedade entre os professores e o consequente individualismo são fatores que dão origem ao sofrimento do trabalhador. Os autores defendem o fortalecimento dos sindicatos como uma das alternativas à forte competitividade “instalada” entre os trabalhadores. Alguns autores, como Bernardo (2014), Leite (2017), Oliveira et al (2017), Pioli et al (2015), argumentam que a transposição da lógica de mercado para as universidades incentivou a competitividade e transformou as produções acadêmicas em moeda de troca nesse ambiente.

É interessante que a pergunta do questionário em que investigávamos as condições de trabalho que mais agradavam ao professor tenha dado origem ao seguinte resultado: doze professores sinalizaram a relação com as pessoas da universidade, seja com colegas de trabalho seja com alunos, e 6 professores sinalizaram o trabalho coletivo. Para refletir sobre isso, apoiamo-nos nos pressupostos de Leontiev (1978b) de que o trabalho, em sua origem, tem um caráter social e coletivo. Como Marx (2008) mostrou, o trabalho é que dá origem ao ser social. A consciência do homem surge com o trabalho coletivo, sendo moldada conforme as condições sociais da vida dos homens. Diferentemente, no modo de produção capitalista, surge uma consciência alienada, estranhada. O sentido pessoal da atividade do homem não corresponde em sua totalidade com o significado social de tal atividade porque o homem não trabalha para satisfazer suas necessidades, mas, sim, as do capital.

Mesmo aquele sujeito classificado como individualista, como um “ego exacerbado”, está lutando para corresponder com os interesses, as metas, os propósitos e os projetos que lhe são impostos:

*[...] eu vi, as pessoas são bastante individualistas, não têm engajamento no curso, elas têm um engajamento pessoal nos seus projetos, e isso também é bastante difícil são coisas que me incomodam bastante. Eu pessoalmente tenho dificuldade de lidar. É uma questão pessoal minha.(entrevista, professor E)*

Por fim, analisando essas questões, percebemos um intenso movimento por parte dos professores para que o sentido pessoal de suas atividades corresponda com o significado social.

A precariedade da infraestrutura, o excesso de burocracia e de atividades administrativas, o produtivismo acadêmico e a competição entre pares são condições de trabalho e atividades que se tornaram parte do cotidiano do professor. Sua discordância com aquilo que os professores acreditam ser o sentido de seu trabalho dá origem ao mal-estar. Quando as condições que se lhes apresentam são constantemente contraditórias, ou seja, quando há o desencontro entre sentido-significado, o adoecimento se torna uma forma de resistência (Almeida, 2018).

Em suma, até aqui, analisamos as categorias mais frequentes e comentadas nas respostas aos questionários e nas entrevistas. Ressalvamos que outras respostas que foram tabeladas também dizem respeito a assuntos que, de alguma forma, estão relacionados com as temáticas que já abordamos ou com o cotidiano da sala de aula, que, diante da precarização da educação, tem se mostrado cada vez mais dificultoso ao professor.

### 3.3.2.4 – A saúde dos professores

Neste eixo, analisaremos a questão da saúde dos professores, explorando os dados contidos nas respostas às seguintes perguntas: *Você tem algum problema de saúde? Se sim, qual? Você toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses? Que efeitos positivos você considera que o medicamento proporciona a você? Que efeitos negativos você considera que o medicamento proporciona a você?*

**Tabela 8 – Presença de problema de saúde**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	33	63,46
Não	7	13,46
Não responderam	12	23,08

Na tabela 9, consideramos o total de 33 respostas para calcular a frequência percentual dos tipos de problemas de saúde mencionados:

**Tabela 9 – Tipo de problema de saúde**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Depressão	8
Problemas gástricos	6

Ansiedade	5
Dor de cabeça	3
Diabetes	3
Sobrepeso	3
Hipertensão	3
Alergias	3
Dor na coluna	2
Stress	2
Hipotireoidismo	2
Síndrome de Burnout	2
Labirintite	2
Colesterol alto	2
Estafas	2
Problema cardíaco	2
Esteatose	1
Calo nas cordas vocais	1
Insônia	1
Problemas psiquiátricos	1
Problemas cardiovasculares	1
Tromboflebite	1
Câncer	1
Fibriomialgia	1
Mal de Raynaud	1
Problemas hormonais	1
Fascite plantar	1

Os dados evidenciam que nossos professores estão adoecidos (63,46% das respostas). Apenas 7 professores (13,46%) afirmaram que não tinham problema de saúde. Dos problemas de saúde citados pelos professores, *depressão* teve maior frequência (8 respostas); na sequência, aparecem os *problemas gástricos* (6 respostas); *ansiedade* (5 respostas); *dor de cabeça*, *diabetes*, *sobrepeso*, *hipertensão* e *alergias* (3 respostas cada); *dor na coluna*, *stress*, *hipotireoidismo*, *síndrome de Burnout*, *labirintite*, *colesterol alto*, *estafas* e *problema cardíaco* (2 respostas cada); *esteatose*, *calo nas cordas vocais*, *insônia*, *problemas psiquiátricos*, *problemas cardiovasculares*, *tromboflebite*, *câncer*, *fibriomialgia*, *mal de Raynaud*, *problemas hormonais* e *fascite plantar* (1 resposta cada).

Analisando a Tabela 9 e agrupando algumas respostas, atentamos para o fato de que 21 respostas apontam problemas de nível psíquico, como *depressão*, *ansiedade*, *stress*, *síndrome de Burnout*, *insônia* e *problemas psiquiátricos*. Esses dados podem ser relacionados à discussão de Facci e Urt (2017) que, em pesquisa com 20 professores readaptados da educação básica, constataram que os problemas mais frequentes de adoecimento estavam relacionados com transtornos psíquicos, como depressão e síndrome do pânico. Dos 20 professores entrevistados

pelas autoras, apenas quatro não faziam relação do adoecimento com o trabalho. Facci e Urt (2017) explicam que, ao voltar às escolas, esses professores se incubem de práticas aleatórias que se configuram em ações e não em atividade. O fato de sua prática se tornar esvaziada de sentido pessoal confere uma personalidade particular a esse professor, muitas vezes alienada e adoecida.

Discutindo os transtornos de humor, Almeida (2018) considera que a depressão e a bipolaridade surgem como expressão de resistência aos estreitamentos que o modo de produção capitalista impõe ao sujeito. Ou seja, a autora estabelece uma ligação entre o modo de produção e as expressões do psiquismo. Os processos críticos da vida provocam adoecimento, que, muitas vezes, se manifesta em transtornos de humor, como podemos observar nas respostas que coletamos.

**Tabela 10 – Uso de medicamento nos últimos 12 meses**

<b>Toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	32	61,54
Não	5	9,62
Não responderam à pergunta	15	28,85

Não analisamos os medicamentos referidos nas respostas, pois precisaríamos de um profissional da área de saúde que nos auxiliasse em sua correta categorização, o que fugiria dos objetivos deste trabalho<sup>4</sup>. Entretanto, não podemos deixar de comentar, mesmo que brevemente, que, com frequência, foram mencionados medicamentos antidepressivos e ansiolíticos, o que corrobora a grande incidência de problemas psíquicos já aludida. Mais da metade dos professores fazem uso de medicamentos (32 respostas), ao passo que apenas cinco professores alegam não ter tomado nenhum medicamento nos últimos 12 meses.

A medicalização como resposta aos problemas sociais corresponde ao que Suzuki e Leonardo (2016) chamam de medicalização da vida para se referir às explicações e soluções de ordem biológica para problemas de origem social. É recorrente em nossa sociedade tratar de forma biológica problemas cuja causa é social e isso, como Barroco, Facci e Moraes (2017)

<sup>4</sup> Disponibilizamos a tabela com os medicamentos citados pelos professores no Apêndice V.

explicam, legitima as diferenças sociais, culpabiliza o indivíduo pelo próprio adoecimento e estreita os espaços de resistência e questionamento.

Neste trabalho, defendemos a constituição sócio histórica do psiquismo e, por isso, consideramos que o uso de medicamentos muitas vezes não seria o caminho mais efetivo, embora se mostre rápido e viável para solucionar o mal-estar psíquico dos professores. Camuflar problemas de ordem social buscando apresentá-los como um problema individual e de ordem biológica tem sido um dos papéis da psicologia desde seu início (Patto, 1987). Na contra mão dessa corrente, apresentamos este trabalho como resistência e uma nova forma de abordagem do sofrimento/adoecimento psíquico, mais especificamente, do adoecimento dos professores universitários.

**Tabela 11 - Efeitos positivos que o medicamento proporciona**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Normalidade/Estabilidade/Controle/Alívio dos sintomas	23
Ajuda no sono	4
Ajuda e enfrentar o cotidiano	3
Traz cuidados paliativos	3
Não toma medicamentos	2
Não responderam à pergunta	19

As referências aos efeitos positivos que o medicamento proporciona foram assim escalonadas: *normalidade/estabilidade/controle/alívio dos sintomas* (23 respostas); *ajuda no sono* (4 respostas); *ajuda a enfrentar o cotidiano* e *cuidados paliativos* (3 respostas cada).

Além disso, os professores faziam relação direta do uso de medicamentos com a produtividade, com as atividades que realizam no trabalho:

*Permite que eu viva normalmente. Sem o medicamento os sintomas atrapalham substancialmente a produtividade, e a longo prazo provocam doenças mais graves [...](questionário, professor 2)*

*Controle psicológico e fisiológico suficiente para exercer o trabalho. (questionário, professor 41)*

*Atualmente eu tomo medicamento, tomo ansiolítico, antidepressivo. O ansiolítico tem fases em que tomo mais ou tomo menos em função do contexto. Há momentos em que na universidade as coisas se complicam um pouco mais, e eu sinto que eu preciso de um pouco mais. (entrevista, professor E)*

Constatamos que, para dar conta da produtividade exigida, o professor lança mão de medicamentos. Para discutir esse assunto, trazemos dados de um artigo publicado na revista

internacional Nature, denominado “Pool results: look who’s doping” (Resultado de pesquisas: vejam só quem está dopado). Os dados foram obtidos por meio uma pesquisa informal sobre o uso de drogas sem fins médicos, apenas para melhoria da cognição, com os leitores navegantes da revista online. Dos 1.400 cientistas que responderam às perguntas, um a cada cinco relataram ter usado medicamentos para estimular o foco, concentração ou memória. A ritalina (metilfenidato) foi a droga mais citada: 62% dos usuários (Maher, 2008). Assim, fica claro que o uso de medicamentos para melhoria da produtividade não se restringe aos professores que entrevistamos, ou seja, o quadro é global (pois os participantes dessa pesquisa são de diversos países) e extremamente preocupante.

Lançamos mão também do que mostra Antunes (2006) a respeito do estranhamento no trabalho. Na sociedade capitalista, ao invés de se humanizar, o homem se descaracteriza, se desefetiva, não se encontra e nem se realiza na atividade que desempenha. O uso de medicamentos para a manutenção e a permanência no trabalho é uma evidência de que o trabalho perdeu sua função de humanização e, ao contrário, provoca “deformações” no sujeito.

**Tabela 12 - Efeitos negativos que o medicamento proporciona**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Dependência ou risco de dependência química	6
Problemas no sono e/ou sonolência	4
Prostração / Desânimo	4
Não observa nenhum efeito negativo	4
Comprometimento da memória	2
Stress	2
Gastos financeiros	2
Intoxicação	1
Dependência da racionalidade médica	1
Agravo dos sintomas	1
Tontura	1
Comprometimento dos sentidos	1
Piora do sistema imunológico	1
Ter que regular horários	1
Problemas digestivos	1
Não elimina as causas do problema	1
Não faz uso de medicamentos	2
Não responderam à pergunta	22

Os efeitos negativos mais citados pelos professores foram: *dependência ou risco de dependência química* (6 respostas); *problemas no sono e/ou sonolência, prostração/desânimo, e nenhum efeito negativo* (4 respostas cada); *comprometimento da memória, stress e gastos*

*financeiros ( duas respostas cada); intoxicação, dependência da racionalidade médica, agravo dos sintomas, tontura, comprometimento dos sentidos, piora do sistema imunológico, ter que regular horários, problemas digestivos e não elimina as causas do problema (1 resposta cada). 22 professores não responderam à pergunta, o que nos leva a questionar se deixaram a resposta em branco no questionário ou se não veem efeitos negativos nos medicamentos. Sabemos que uma sociedade fortemente medicalizada é fruto de grandes investimentos da indústria farmacêutica, as quais, sem considerar as reações adversas, promovem o medicamento como único meio de se obter o bem-estar.*

A *dependência do medicamento* foi um assunto recorrente tanto nos questionários quanto nas entrevistas. Dois professores comentaram que são dependentes do medicamento para manter o desempenho em suas atividades:

*O meu problema já desde 2007 é a sobrecarga de trabalho, então em função disso eu sou dependente de fluoxetina, eu não consigo ficar sem fluoxetina, se eu paro de tomar eu fico muito irritada e não consigo me controlar então eu preciso tomar a fluoxetina constantemente. (entrevista, professora L)*

*Falando em adoecimento eu não consigo viver sem antidepressivo e acompanhamento psicológico. Logo que entrei na universidade comecei com acompanhamento psicológico. O que eu vejo ao meu redor, todos dependem de antidepressivos. Para trazer uma qualidade de vida para ter condições de fazer meu trabalho. (entrevista, professora R)*

É interessante notar a lucidez dos professores a respeito de seu adoecimento. Eles afirmam que as atividades que desempenham os adoecem e que o medicamento não promove a real solução dos problemas; no entanto, veem no medicamento um dispositivo que os auxilia a manter suas rotinas. Em uma resposta ao questionário um professor pontua: *“Ele (medicamento) não elimina as causas do problema” (questionário, professor 12)*

Reiteramos que, em nosso entendimento, a medicalização não é um caminho fecundo para a explicação de problemas sociais. Entretanto, a própria psicologia tem se encarregado há anos de estimular o aumento da produtividade, o talento individual e a adaptação cega ao meio natural e social (Patto, 1987). Os sujeitos “desadaptados” são vistos como aqueles que necessitam de intervenções médicas para que seu quadro de “desadaptação seja normalizado”. Esse é, portanto, mais um obstáculo com o qual o professor universitário se depara, que vai contra seu desenvolvimento e sua liberdade (Almeida, 2018).

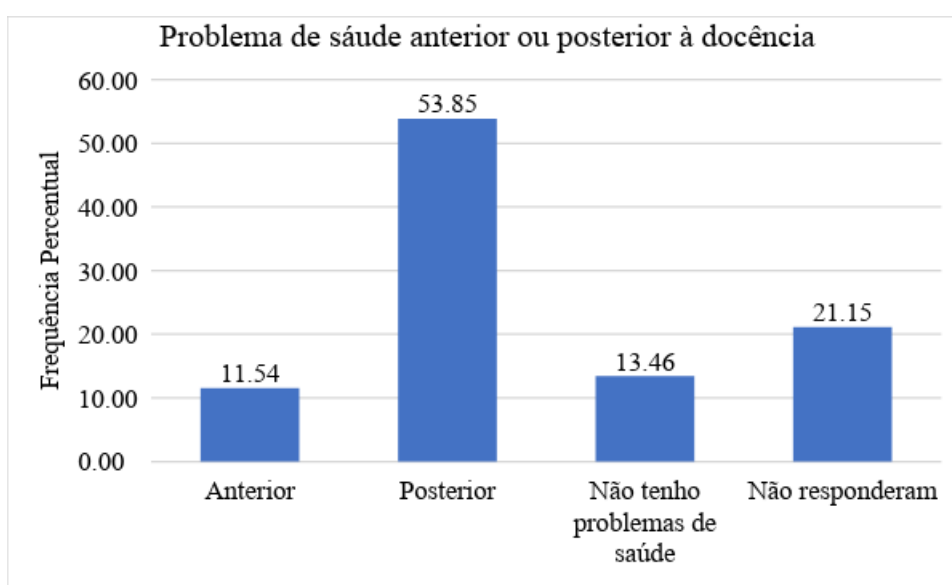
### 3.3.2.5 – Relação entre atividade profissional e problema de saúde

Neste eixo, iremos discutir as respostas dadas a uma série de perguntas que relacionam a atividade profissional do professor com problemas de saúde. Como a quantidade de dados é grande, apresentaremos primeiramente as tabelas com as respostas, comentando brevemente cada uma delas e destacando aquilo que consideramos relevante para a discussão. Depois, faremos uma análise geral dos dados, retomando os fundamentos teóricos já apresentados na primeira e na segunda seções.

No questionário, além de perguntar se os professores tinham problemas de saúde, fizemos também as seguintes perguntas: *Seu problema de saúde é anterior ou posterior ao início da sua atividade profissional docente? Você considera que a atividade docente influencia seu problema de saúde? Em caso positivo, do seu ponto de vista, de que forma isso ocorre? Você tem alguma hipótese sobre os motivos do seu adoecimento? Quais? Você considera que a atividade docente influencia seu problema de saúde? Em caso positivo, do seu ponto de vista, de que forma isso ocorre?*

Os dados coletados estão apresentados no Gráfico 10 e nas Tabelas 14 e 15:

**Gráfico 10 – Relação entre início da atividade profissional e problema de saúde**



**Tabela 13 – Relação entre atividade docente e problema de saúde**



<b>Considera que a atividade docente influencia seu problema de saúde?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	33	63,46
Não	1	1,92
Não responderam à pergunta	18	34,62

**Tabela 14 – Hipóteses sobre os motivos do adoecimento**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Stress/desgaste emocional/tensão/pressão psicológica	17
Sobrecarga de trabalho	9
Relações conflituosas na academia	6
Falta de exercício físico	4
Fatores genéticos, hereditários	4
Assumir cargo de chefia	3
Péssima infraestrutura da universidade	2
Fatores pessoais (problemas familiares)	1
Hábitos de saúde	1
Condições em que a universidade e o país se encontram	1
Falta de reconhecimento	1
Falta de perspectiva de transformação da realidade	1
Tempo prolongado sentado	1
Tempo prolongado de pé	1
Alimentação inadequada	1
Não responderam à pergunta	18

**Tabela 15 - Formas em que a atividade docente influencia os problemas de saúde (33 professores)**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Estresse/tensão	13
Excesso de horas trabalhadas/falta de descanso	7
Sobrecarga de atividades	6
Relações conflituosas na academia	5
Reuniões/atividades burocráticas	5

Não está relacionado com a atividade docente propriamente	3
Condições de trabalho	1
Cobranças	1
Produtivismo	1
Dar aulas	1

Verificamos que mais da metade dos professores que responderam ao nosso questionário afirmam que seu problema de saúde é posterior à docência (53,85%) e, apenas em 11,85% das respostas, eles afirmam que o problema de saúde é anterior à docência; 13,46 % afirmam não ter problemas de saúde. Confirmando esses dados, 33 dos 34 professores que responderam à pergunta “*Você considera que a atividade docente influencia no seu problema de saúde*” afirmaram que sim.

Nas respostas a respeito dos motivos do adoecimento, o maior destaque foi *estresse/desgaste emocional/tensão/pressão psicológica* (17 respostas); *sobrecarga de trabalho* (9 respostas); *relações conflituosas na academia* (6 respostas). As mesmas respostas foram dadas às perguntas sobre as formas de atividade docente que influenciam os problemas de saúde dos docentes: *estresse/tensão* (13 respostas); *excesso de horas trabalhadas/falta de descanso* (sete respostas) e *sobrecarga de atividades* (seis respostas).

Conforme os dados mostrados na Tabela 15, apenas três professores afirmam que a atividade docente não está relacionada com seus problemas de saúde. Na Tabela 14, vemos que apenas dois dos tópicos apontados pelos professores não se relacionam com a docência: *fatores genéticos, hereditários* (4 respostas) e *fatores pessoais* (1 resposta). No mais, todas as respostas apontam de alguma forma para o contexto da docência; mesmo *falta de exercício físico e hábitos de saúde* estão relacionados de forma indireta com a docência. A falta de tempo para o lazer e para cuidar de si é vista como perda da qualidade de vida do professor e foi mencionada nos trabalhos encontrados na Scielo (Borsoi & Pereira, 2013; Leite, 2017; Lemos, 2011, Oliveira et al, 2017; Pizzio & Klein, 2015).

Os dados relativos às respostas à pergunta “*Há situações específicas em que sua doença se manifesta? Quais?*” constam na Tabela 16:

**Tabela 16 - Situações específicas em que a doença se manifesta**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>
Acúmulo de trabalho	8

Situações de crise/estressantes	7
Períodos avaliativos, finais de semestre	5
Reuniões	4
Conflitos com colegas de trabalho	4
Agressões do governo ao professor e universidade	4
Cumprir atividades burocráticas	3
Condições climáticas	3
Não há situações específicas	3
Falta de condições de trabalho	3
Alimentação	2
Poucas horas de sono	2
Ao entrar na universidade	2
Perto da data de final de contrato	1
Horas antes de dar aulas	1
Falta de atividade física	1
Carga horária excessiva	1
Estudantes desmotivados	1
Não responderam	18

Verificamos que quase todas as respostas estão relacionadas à precarização do trabalho docente; apenas *condições climáticas* (3 respostas) e *alimentação* (2 respostas) não se enquadram nesse eixo. Percebemos que, quando os professores apontavam condições climáticas e de alimentação, estavam se queixando de alergias respiratórias e alimentares. Tanto estas respostas quanto as anteriores se enquadram em todos os eixos de análise encontrados nos periódicos da Scielo. Mais à frente, iremos discuti-las.

Por último, abordamos as respostas à seguinte pergunta: *Você solicitou afastamento de seu trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses? Se sim, quantas vezes e por quanto tempo?* A sistematização das respostas está na Tabela 17.

**Tabela 17 - Afastamento do trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não	29	55,77
Sim, 4 meses	2	3,85
Sim, algumas vezes, por 1 semana	1	1,92
Iniciei o tratamento sem afastamento	1	1,92
Estou afastado	1	1,92
Sim, 3 semanas	1	1,92
Sim, 2 meses	1	1,92
Sim, licença especial	1	1,92
Não responderam à pergunta	15	28,85

Nas respostas anteriores, constatamos que o professor tem se declarado adoecido, mas, nas respostas sistematizadas na Tabela 17, os pedidos de afastamento do trabalho por razões de saúde são poucos (apenas 7 respostas). Considerando que quase todos os professores alegaram que seus problemas de saúde estavam vinculados com a docência, com o seu trabalho, parece estranho que mais da metade dos professores não tenha pedido afastamento.

As relações entre atividade profissional e saúde e entre adoecimento e trabalho ficam claras nas respostas que apresentamos. Fizemos várias perguntas a respeito da relação entre o adoecimento e a atividade que o professor desempenha e verificamos que as mais frequentes queixas e denúncias são o *estresse* e a *sobrecarga de trabalho*. Em todas as tabelas, a coluna da frequência desses dois tópicos é maior. É importante ressaltar que o *estresse* ora é citado como sintoma (manifestação do adoecimento) ora como causa (geradora) de sofrimento e adoecimento. Como essa dubiedade não fica clara nas respostas dos professores, nossa interpretação é de que se trata de uma confusão entre causa e sintoma. Entendemos o estresse como um sintoma, uma reação do professor às múltiplas e adversas condições em que realiza seu trabalho.

Retornando às maiores queixas dos professores, verificamos que as *relações conflituosas na academia* são as mais frequentes. Nas respostas a respeito de situações específicas em que a doença se manifesta, o estresse é muitas vezes atribuído às reuniões, às atividades burocráticas e ao relacionamento com outros colegas de trabalho:

*Em algumas reuniões de departamento. Em reuniões com certas chefias superiores. Mas sempre relacionado a pessoas específicas. (questionário, professor 4)*

*Stress forte quando das interações nas reuniões entre os pares e nos períodos avaliativos. (questionário, professor 5)*

*Provavelmente quando se aproximam reuniões burocráticas. (questionário, professor 9)*

*Trabalho administrativo, reuniões de departamento, processo seletivo de pós-graduação. (questionário professor 41)*

Mais uma vez, vemos as atividades burocráticas no discurso dos professores quando discutem sobre o sofrimento, constatando que este assunto, assim como foi pauta frequente nos artigos que pesquisamos, é em nossa pesquisa também. Já discutimos anteriormente a competição entre pares, mas gostaríamos de acrescentar que, de acordo com as investigações

de Lemos (2011), a competição é um dos fatores que mais desencadeia estresse nos docentes. Uma professora pontua na entrevista:

*Não teria nenhuma razão para competir na universidade pública, a não ser pelos nossos próprios egos. Fazendo o que a instituição espera de nós todos conseguiríamos fazer, o que acontece na prática é que esses egos acabam se defrontando causando uma competitividade e um **desgaste muito grande**. (entrevista, professora C – grifo nosso)*

Analisando as respostas que obtivemos, verificamos que toda essa situação de estresse denunciada pelos professores está intimamente relacionada com a flexibilização e, em consequência, com a precarização do trabalho docente (Antunes & Praun, 2015), bem como com os impedimentos/obstáculos encontrados pelo professor em sua prática docente. Almeida (2018) comenta as “obstruções nos modos de andar a vida” como causa do sofrimento psíquico.

Assim, é urgente nos distanciarmos de explicações biologizantes e individualizantes a respeito do sofrimento do professor para nos aproximarmos de compreensões que consideram que as condições materiais de vida podem constituir ou não bloqueios ao desenvolvimento humano saudável. Silva (2014) explica que Bluma Zeigarnik, focando o olhar nas relações de trabalho, oferece elementos para a compreensão do adoecimento psíquico com base no materialismo histórico-dialético.

Leontiev (1978b) afirma que as relações de trabalho são determinantes na configuração da consciência humana. Dessa forma, confirmamos mais uma vez a importância que a atividade tem na abordagem teórica que adotamos. Para o autor, a atividade é o princípio explicativo da consciência: “A estrutura da consciência humana está regularmente ligada à estrutura da atividade humana”( Leontiev, 1978b, p.99).

Para a análise da atividade é necessário apreender os motivos que lhe correspondem. Apesar de já termos nos referido à hierarquização dos motivos, retomaremos essa discussão porque compreendemos que a forma como os motivos são hierarquizados configuram particularidades à personalidade do sujeito (Zeigarnik, 1979). Quando os motivos que regem uma atividade são motivos fim (motivos esvaziados de sentido) e não motivos geradores de sentido (que configuram sentido à atividade do sujeito), vemos que há uma modificação patológica de personalidade. Zeigarnik (1979) afirma que um sujeito com modificações patológicas em sua personalidade diminui seus interesses e necessidades, é indiferente àquilo que antes o incomodava, seus atos são esvaziados de sentido, tem dificuldades de controlar e valorar seu comportamento e muda sua relação consigo e com o mundo ao seu redor. Isso fica claro no relato a seguir:

*Eu gostava no princípio. Na verdade, sempre fui apaixonado pela área de conhecimento na qual atuo, mas **isso se perdeu**. Hoje, os assuntos relacionados à área desencadeiam crises de ansiedade em mim. É torturante ter que trabalhar com isso e só o faço porque não sinto forças para mudar de área. Estou exausto. (Questionário, professor 14, grifo nosso)*

Tais afirmações contribuem para a tese de que os nossos professores estão adoecidos. Entendemos que as condições às quais eles estão submetidos no trabalho acabam por esvaziar o sentido de suas atividades, transformando-as apenas em motivos fim. Com a pergunta do questionário sobre a finalidade do professor universitário, foi possível verificar que o professor tem clareza de seu papel, de sua atividade. Entretanto, com a mercantilização da educação, a entrada da racionalidade capitalista nas universidades (Chauí, 2001), vemos que esse professor muitas vezes se vê impedido de realizar sua atividade preservando sua significação social. Inferimos que uma das razões do adoecimento pode estar relacionada à impossibilidade de atuação, de transformação desse quadro.

O desencontro entre o sentido e o significado de uma atividade é caracterizado como alienação da vida do homem (Leontiev, 1978b). Asbahr e Souza (2007) frisam que atualmente o sentido e o significado não só não se correspondem, como também se contradizem. Com os dados coletados, podemos interpretar, portanto, que resistindo à alienação, o professor adocece. Desse modo, compreendemos que muitos dos adoecimentos dos professores são formas de resistência àquilo que não se encaixa no sentido pessoal de suas atividades no processo de ensino e aprendizagem, resistência à transformação do motivos em motivos fim, resistência a se estranhar de de si mesmos.

Netto e Carvalho (2015) já afirmaram que, quando perde o controle do seu trabalho, quando se estranha de sua atividade, o docente pode adoecer, ser levado à loucura e até mesmo ao suicídio, o que confirma a seriedade da situação que estamos discutindo. Os dados que coletamos a respeito de pedido de afastamento dos professores nos assustam, pois nos levam a inferir que o professor não se vê no direito de ter licença para se cuidar. Muitas vezes, eles compreendem que se mostrar adoecido é sinônimo de improdutividade, de falta de resiliência e de inadequação, como podemos ver nos dois relatos a seguir:

*Recentemente na minha penúltima consulta com a psiquiatra eu realmente falei pra ela “olha, não tem jeito não há o que fazer”... um certo desânimo. Eu me **sinto inapropriado para aquele ambiente de trabalho**, cada vez mais, eu não tenho perfil para isso aqui, deveria estar em outro lugar, fazendo outra coisa, não é minha praia. (entrevista, professor E, grifo nosso)*

*No final do ano eu estava com esofagite grave, estava com um pouco de labirintite. E pedi pela primeira vez uma licença saúde. **Todos querem evitar.** Não estava muito bem da cabeça, **tinha medo de acharem que estava inventando.** (entrevista, professora R, grifo nosso)*

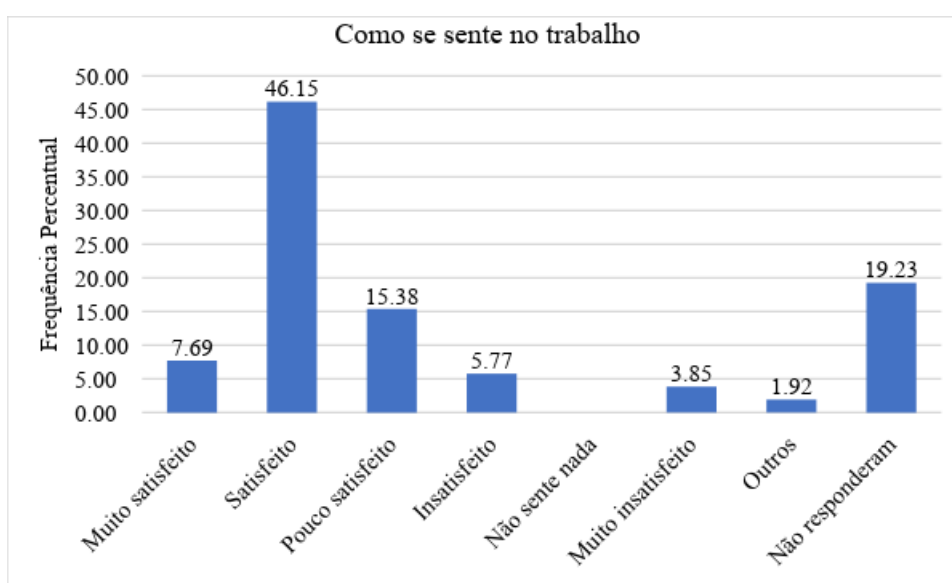
A relação entre saúde e atividade docente fica evidente nos resultados coletados. Eles confirmam que o stress (fator mais comentado pelos professores) é a manifestação/materialização das constantes contradições e dos recorrentes esvaziamentos que atingem a atividade do professor.

### 3.3.2.6 – Sentimentos do Professor em relação ao trabalho

Neste item, abordaremos os sentimentos do professor em relação ao trabalho, demonstrados nas respostas às seguintes perguntas dos questionários: *Como você se sente em relação ao seu trabalho? Você gosta do seu trabalho? Justifique. Se pudesse mudaria de profissão? Por quê?*

Os dados estão sistematizados no gráfico e nas tabelas que seguem.

**Gráfico 11 – Sentimentos do professor em relação ao seu trabalho**



Se somarmos os resultados de *muito satisfeitos* com os *de satisfeitos*, sem considerar os que não responderam, constatamos que a maioria dos professores estão satisfeitos com seu trabalho. Na Tabela 18 estão computados os dados que confirmam isso:

**Tabela 18 – Respostas quanto a gostar do trabalho**

<b>Respostas</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	37	71,15
Não	4	7,69
Não responderam à pergunta	11	21,15

Dos 41 professores que responderam à pergunta, 37 afirmam que gostam do trabalho e 4, que não gostam. Embora a maioria se declare contrária, alguns professores responderam que, se pudessem, mudariam de profissão, conforme a Tabela 19:

**Tabela 19 – Desejo de mudar de profissão**

<b>Se pudesse mudaria de profissão?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	5	9,62
Não	21	40,38
Não, mas há muitas insatisfações	13	25,00
Talvez	2	3,85
Não responderam à pergunta	11	21,15

Analisando essa tabela, verificamos que, de maneira geral, o professor não tem o desejo de mudar de profissão (21 respostas). Entretanto, dois disseram que talvez mudariam e 13 afirmaram que não mudariam de profissão, embora manifestem muitas insatisfações com o trabalho. Dos professores que responderam à pergunta, cinco alegaram que se pudessem, mudariam de profissão. As justificativas para o desejo de mudar de profissão encontram-se sintetizadas na Tabela 20:

Os cinco professores que responderam que, se pudessem, mudariam de profissão apresentam as seguintes justificativas:

**Tabela 20– Justificativa para o desejo de mudar de profissão**



Respostas	Frequência	%	
Atuar em outras áreas de interesse	1	20	
Desprestígio docente	1	20	
Perda do sentido do trabalho	1	20	
Sofrimento e adoecimento no trabalho	1	20	
Ter menos responsabilidades	1	20	

Das cinco respostas, quatro dizem respeito a insatisfações com o trabalho docente. Apenas uma resposta não mostra clara insatisfação, apenas diz que gostaria de atuar em outras áreas de interesse.

É interessante notar que ao justificar suas respostas finais (quanto a gostar do trabalho), os professores escrevem frases carregadas de emoções, nas quais se notam compromisso e intenso envolvimento com o trabalho:

*Sim. Não há nada mais gratificante que criar e construir com os estudantes formas e objetos de pensamento capazes de favorecer nossa formação espiritual e política no sentido mais amplo. (questionário, professor 41)*

*Amo meu trabalho. Iniciei como professora da rede pública em 1979 dando aulas nas séries iniciais. Continuo amando meu trabalho e me realizo muito na força que os meus alunos me dão. Atuei por 7 anos no PPGE mestrado, mas em função da saúde escolhi ficar somente com a graduação e participo com meus colegas de pesquisas e coordeno uma ação extensionista voltada para crianças e adolescentes vulneráveis. Vou todas as semanas e hoje mesmo estive lá e voltei animadíssima com o trabalho com as acadêmicas. (questionário, professor 31)*

*Amo ser professora, me realizo na sala de aula. O trabalho com o ensino e a aprendizagem me faz sentir útil na sociedade. (questionário, professor 22)*

*Muito. Não me imagino fazendo outra coisa. (questionário, professor 16)*

*Sim. Ministras é meu combustível. (questionário, professor 8)*

Tais afirmações nos levam retomar nosso entendimento de que as emoções são funções psicológicas superiores (Vigotsky, 2004). Ressaltamos as emoções como funções propriamente humanas que podem se desenvolver, de forma intrinsecamente ligada às outras funções psíquicas superiores. Reiterando nossa concordância com a teoria a respeito do caráter sócio histórico do psiquismo humano (Vygotski, 2000; Leontiev, 1978b) e nossa discordância de teorias que se apoiam apenas em investigações biológicas, afirmamos que as relações de trabalho são determinantes no desenvolvimento humano, na constituição psíquica humana.

Partir do pressuposto de que as emoções são funções psicológicas superiores implica entender que os sentimentos demonstrados pelos professores em relação ao seu trabalho são desenvolvidos, formados. Não são sentimentos inatos, ou seja, que “nascem” com o professor, mas são construídos em sua história de vida, com mediações específicas de ambientes sociais específicos. Portanto, entendemos que as emoções são uma das funções responsáveis por conferir sentido pessoal à atividade. No relato a seguir, vemos um professor contando sua história de vida. Seu envolvimento com professores desde pequeno trouxe tanta admiração pela profissão que ele a almejou para si:

*Não só gosto como amo. Minha mãe é professora dos anos iniciais, minhas tias são professoras, meu pai foi professor, desta maneira, cresci escutando diálogos sobre a escola. [...] Durante o ensino médio, em um colégio da rede estadual de ensino com uma estrutura física muito ruim, haviam professores que transmitiam a alegria de ensinar, foi quando comecei a pensar em me tornar professor. [...] eu considero que eu tenho o dever de retribuir tudo o que tenho recebido e estar docente é um meio. Tenho muita admiração por todos os educadores, digo educadores em acordo com Rubem Alves que estabeleceu uma diferença entre professores e educadores. Hoje, como professor e pesquisador chego à conclusão de que comecei a coletar dados desde quando iniciei a minha caminhada escolar com 6 anos de idade. (questionário, professor 36)*

O inverso também pode ser afirmado. Em sua maioria, os professores que estão adoecidos, frustrados, desanimados com sua atividade, não se encontram assim por apresentar uma pré-disposição biológica ao adoecimento. De nossa perspectiva teórica, a perda do sentido pessoal no ato de ensinar, no envolvimento afetivo, influencia diretamente a atividade que o professor realiza, pois há uma relação de interdependência entre cognição e emoção (Vigotski, 2004). Como já discutimos, a forma como a nossa sociedade se organiza leva, em essência, à perda da correspondência entre sentido e significado, e até à contrariedade entre eles. Aquilo que antes poderia configurar uma atividade prazerosa ao professor pode transformá-la em “torturante”. É o que mostra o relato a seguir:

*Eu gostava no princípio. Na verdade, sempre fui apaixonado pela área de conhecimento na qual atuo, mas isso se perdeu. Hoje, os assuntos relacionados à área desencadeiam crises de ansiedade em mim. **É torturante ter que trabalhar com isso e só o faço porque não sinto forças para mudar de área.** Estou exausto. (questionário, professor 14, grifo nosso)*

Parece-nos claro que a maioria dos professores gosta de suas atividades, mas a forma como a prática docente tem se configurado tem distanciado esse sentido pessoal da significação

social, configurando uma hierarquia de motivos patológica, impulsionada por motivos fim e não motivos geradores de sentido (Zeigarnik, 1979). As manifestações quanto ao desejo de mudar de profissão são sintomas de que aquilo que o professor vem realizando não faz mais sentido para ele, não o mobiliza, passa por outra hierarquização, ocupa outro lugar. Embora grande parcela se apresente satisfeita com seu trabalho, ainda são muitos os incômodos que a profissão proporciona, como mostra a resposta de que não mudariam de profissão embora haja muitas insatisfações. De forma geral, tais respostas nos mostram que, apesar de todas as contradições vividas pelos professores, dos sentimentos contraditórios constatados em muitos momentos de suas falas nos questionários e nas entrevistas, ainda há um forte movimento de persistência por parte deles em continuar nas salas de aula.

### 3.4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como sinalizamos no começo desta seção, tínhamos como objetivo analisar o sofrimento/adoecimento do professor universitário de duas universidades públicas do Paraná com base na dialética do singular-particular-universal. Ou seja, pretendíamos trilhar um caminho que expusesse as multideterminações do fenômeno analisado.

Quando analisamos as respostas sobre a *finalidade do trabalho do professor*, verificamos que os professores têm clareza da essência de sua atividade. “Ensinar” foi a resposta mais frequente, seguida de outras que se referem a atividades que são próprias da docência. Esses dados estão em concordância com as respostas sobre as *condições de trabalho e atividades que mais agradam aos professores* - outro eixo de análise que discutimos. Nesse eixo, verificamos que ministrar aulas/ensinar é uma atividade que agrada ao professor, o que confirma as respostas sobre a finalidade do trabalho do professor.

No eixo de análise sobre as *condições de trabalho e atividades que mais desagradam ao professor*, abordamos as contradições às quais os professores são submetidos. As atividades que apareciam como agradáveis ao professor apareciam como desagradáveis também. Refletindo sobre isso, notamos que o que diferenciava as respostas eram os motivos que lhes correspondiam. Atividades cujos motivos geradores de sentido tinham se perdido, tornando-se motivos fim, eram vistas como desagradáveis, e mais: causadoras de sofrimento e de adoecimento.

Essas atividades foram relacionadas pelos próprios professores com o adoecimento e com o uso de medicamentos – abordados nos eixos de análise sobre a *saúde dos professores* e

*relação entre atividade profissional e problema de saúde.* Conforme as respostas, mais da metade dos professores aos quais aplicamos o questionário estão adoecidos e medicados. Grande parte dos problemas de saúde são posteriores à docência e estão relacionados com problemas psíquicos. O medicamento muitas vezes é visto como uma saída rápida, mas não eficiente, para esses problemas. O risco de dependência do medicamento é considerado pelos professores, mas também a necessidade de se manterem produtivos e estáveis, o que os leva a se medicar.

Notamos que, embora estejam diante de tão grandes contradições e impedimentos, os professores ainda se movimentam no intuito de preservar o ato de ensinar como atividade principal, prioritária, em meio a tantas outras atividades que lhes são exigidas – esse foi o resultado do eixo de análise sobre os *sentimentos do professor em relação ao trabalho*. Dar aulas confere sentido às atividades dos professores e eles se mostram profundamente envolvidos e comprometidos com elas. Considerando a relação dialética entre emoções e cognição vemos que, quando essa atividade se esvazia em decorrência do modo de ser do neoliberalismo, concomitantemente, ferem-se as emoções do professor, o que configura traços particulares à sua personalidade.

Concluimos, portanto, que a forma como as relações de produção se configuram em nossa sociedade atribui particularidades às emoções, à personalidade e à atividade do sujeito (Leontiev, 1978b, Vigotsky, 2004 ; Zeigarnik 1979). No caso dos professores estudados, os questionários e as entrevistas nos oferecem dados para compreendermos de forma universal a problemática do adoecimento do professor universitário. Em um movimento dialético, quanto mais nos debruçamos nas singularidades, mais dados da universalidade apreendemos (Martins, 2007; Oliveira 2005). O que vemos é que as contradições, que são próprias do sistema vigente, impõem obstáculos cada vez maiores, mais complexos, ao desenvolvimento do professor e ao desenvolvimento de sua atividade, que é ensinar. Entretanto, tais professores têm resistido e, para nós, o adoecimento é uma evidência disso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, discorremos sobre a necessidade de se compreender o adoecimento do professor levando em conta o contexto histórico-social que produz sofrimento. Motta e Urt (2007) consideram que o trabalho docente deve ser analisado com base no período histórico em que a prática profissional é desenvolvida e transformada historicamente, ou seja, com base na complexidade das relações estabelecidas pelos homens. Nossa intenção, portanto, não foi a de analisar o trabalho do professor como algo abstrato.

Como antecipamos na introdução, entendemos que é tarefa urgente da Psicologia Escolar e Educacional estudar e discutir as relações entre o trabalho, a formação da personalidade e o sentido da prática pedagógica, tendo como referência o contexto histórico-cultural. Essa seria uma condição para a discussão do sofrimento e do adoecimento do professor. A hipótese inicial deste estudo era de que o sofrimento/adoecimento do professor universitário estava relacionado com a perda do sentido pessoal de sua atividade, especificamente, com a ruptura da correspondência entre o sentido pessoal e o significado social de sua profissão. Supúnhamos que o professor havia perdido o sentido pessoal de sua atividade porque esta havia se esvaziado e, por isso, ele poderia se apresentar alienado, estranhado e inconsciente de sua prática. De certa forma, isso foi confirmado pelos resultados encontrados, mas essa explicação tornou-se rasa diante de tantas contradições que encontramos na prática docente, conforme as respostas dos nossos professores.

Chamou nossa atenção que o estranhamento do professor em relação à sua atividade não é algo que ele não percebe. Ele nota, e muitas vezes manifesta sua insatisfação e resistência, adoecendo. Por isso, não restringimos o trabalho ao objetivo de identificar o sentido pessoal da atividade dos professores – como inicialmente havíamos planejado. Mais do que isso, propusemo-nos a iniciar uma discussão sobre o processo de adoecimento e de sofrimento do professor universitário e as relações de trabalho, uma vez que este assunto ainda é recente e demanda mais estudos e pesquisas.

Neste ponto, ressaltamos os limites desta pesquisa e reconhecemos a necessidade de maior aprofundamento no estudo da temática, tanto do ponto de vista teórico quanto o da aplicação e análise dos questionários e entrevistas. Sabemos que mais perguntas poderiam ser feitas nos questionários e entrevistas para que pudéssemos extrair mais dados importantes para a compreensão da temática, embora o número de dados que coletamos tenha sido extenso e abrangido discussões que não foram muito exploradas (como a medicalização, por exemplo) por conta do alcance deste trabalho. Sugerimos o uso adequado de programas (softwares) para

criar, com mais precisão, os eixos de análise com base nas respostas coletadas. Também propomos a investigação das características em comum dos professores adoecidos, por exemplo: ser professor ou não da pós graduação, ser recém formado ou não, ter cargo de chefia, dentre outros. Não obstante, acreditamos que os resultados foram interessantes e nos ofereceram bons elementos para o exercício de compreensão de como se dá esse processo de sofrimento/adoecimento.

Em primeiro lugar, em nossas investigações na biblioteca eletrônica de periódicos – Scielo, verificamos que a temática ainda é pouco estudada e recente. Encontramos apenas 16 artigos sobre o assunto e, dentre eles, o mais antigo é de 2011. Considerando que a primeira universidade foi fundada no Brasil em 1808 (Zavadski, 2009), intriga-nos que essa discussão seja tão atual. Parece-nos que esse debate se tornou mais patente nos últimos anos em razão do acirramento das relações de trabalho no sistema vigente, o que levou ao aumento do índice de professores adoecidos, evidenciando a necessidade de reflexão sobre o assunto.

Verificamos, que independentemente da teoria adotada, algumas temáticas são frequentes na discussão sobre o adoecimento do professor universitário. Nos artigos que pesquisamos, encontramos nove temáticas recorrentes: “Competição entre pares”; “Predominância do quantitativo sobre o qualitativo”; “O capitalismo no meio acadêmico”; “Perda da qualidade de vida do professor”; “Perda do papel do professor”; “Precarização do trabalho docente”; “Produtivismo acadêmico”; “Aumento das incumbências acadêmicas do professor”; “Falta de ética na universidade”. Essas temáticas mostram que há várias formas de se estudar o sofrimento/adoecimento do professor e que este fenômeno é multideterminado. Por isso, o exercício de compreensão é complexo e demanda que todas as determinações sejam observadas e analisadas de uma perspectiva dialética entre singular-particular-universal (Oliveira, 2005 )

Nos artigos estudados, as sugestões de mudança e de enfrentamento são quase inexistentes e consideramos que isso se deve ao fato de essa temática ainda estar passando por uma fase de amadurecimento. Assim, entendemos que é necessário compreender primeiro problema para depois apresentar propostas efetivas e objetivas.

Não encontramos, nos artigos pesquisados, uma conceituação dos termos “sofrimento” e “adoecimento”. Além disso, observamos um grande ecletismo nas teorias que embasam os trabalhos; na maioria das vezes a teoria adotada não era explícita. De nosso ponto de vista, a falta de clareza na concepção de homem e de sociedade por parte dos autores pode levar à imprecisão dos objetivos a ser alcançados. Assim, consideramos importante realizar o estudo desses dois termos com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural.

Em segundo lugar, para o exercício de compreensão do adoecimento/sofrimento psíquico, debruçamo-nos sobre textos clássicos e contemporâneos da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético. O entendimento de que o psiquismo humano é determinado socialmente (Leontiev, 1978a; 1978b) forneceu-nos elementos para compreender os impactos das novas formas de gestão do trabalho em nossa sociedade, mais especificamente do neoliberalismo expresso na gestão flexível (Antunes, 2002).

Vale lembrar que iniciamos esta dissertação com um estudo sobre o modelo neoliberal, que, guiando a economia, adentrou os muros da escola e da universidade e incidiu sobre o trabalho do professor. Bueno e Almeida (2015, p. 131) afirmam que os neoliberais têm três objetivos centrais com relação à educação: “privatização das instituições escolares; transferência do modelo de gestão empresarial de Gerência de Qualidade Total (GQT) para as gestões escolares; rearticulação dos currículos escolares voltados para as novas demandas do Mercado”. Não foi nosso objetivo discorrer sobre esses objetivos centrais, mas, apoiando-nos nos autores, refletir sobre os aspectos que levam ao esquecimento dos princípios humanos, culturais, inclusivos, de respeito à diversidade e pedagógicos, impondo uma “proposta de educação voltada para o individualismo, para atender tão somente às necessidades do mercado que a qualquer preço busca a satisfação pessoal em detrimento da coletividade” (p. 140). Esses fatores foram constatados tanto na pesquisa bibliográfica como nos dados encontrados nos questionários e nas entrevistas, deixando claro o quanto vivemos em época de trabalho alienado, que não produz humanização, mas sim pode provocar adoecimento.

O trabalho, considerado como a gênese do processo de humanização do ser social (Marx, 2013), deixa, no modo de produção capitalista, de ser orientado para um *fim*, para a satisfação das necessidades humanas. Ele passa a ser um *meio* para a satisfação de tais necessidades e, perdendo seu caráter humanizador, transforma-se em apenas impulsos. Tais fundamentos teóricos nos fizeram compreender que o modo de produção influencia a forma como a atividade do sujeito será realizada e, conseqüentemente, influenciará na formação de sua personalidade.

Leontiev (1978a/1978b) propõe que o estudo da personalidade e da consciência humanas tenha como ponto de partida a atividade dos homens. Por isso, para coletarmos dados a respeito do sofrimento e do adoecimento dos professores, procuramos estudar sua atividade. O entendimento de que a forma como o sujeito hierarquiza seus motivos confere traços particulares à sua personalidade (Zeigarnik, 1979), levou-nos a investigar como as hierarquizações dos motivos estavam sendo construídas na atividade dos professores. Assim, poderíamos averiguar se seus motivos eram *motivos geradores de sentido* ou apenas *motivos*

*fim*. Essa investigação nos auxiliou a analisar a relação entre os sentidos pessoais e a significação social do trabalho do professor.

Conceber as emoções como funções psicológicas superiores - determinadas e construídas em um contexto social (Vigotsky, 2004) - deu-nos condições para defender que a medicalização como forma de enfrentamento de problemas sociais não é um caminho eficaz e muito menos justo. Colocar sobre os ombros dos professores a culpa por seus sofrimentos e adoecimentos - que foram causados em sua maioria por problemas de ordem social - é uma resposta abusiva, rasa e barata. A biologização e a medicalização da vida, que muito foi e é incentivada pela Psicologia, precisa ser melhor pensada. Acreditamos que este estudo ofereça elementos para isso.

Por último, os dados constantes nos artigos encontrados na biblioteca eletrônica de periódicos – Scielo nos foram muito familiares quando analisamos a respostas que os professores de duas universidades públicas do Paraná apresentaram para os nossos questionários e entrevistas. Vimos diante de nós, como que se pudéssemos “apalpar”, muito do que foi discutido nos artigos. De certa forma, isso mostra a existência de um padrão de temáticas na discussão do assunto, mas a Psicologia Histórico-cultural nos forneceu elementos para irmos além dos eixos de análise encontrados nos artigos. Os eixos de análise se referem, todos, às condições de trabalho a que o professor está submetido. Nesse movimento de reflexão, verificamos que é fundamental considerar, acima de tudo, que o modo de produção capitalista confere particularidades às atividades dos professores e, portanto, à sua consciência e personalidade. A desvalorização da educação e o sucateamento de tudo o que é público – características do neoliberalismo – impõem barreiras, sérias barreiras, ao exercício da atividade do professor. Por mais que o professor busque manter a correspondência entre o sentido e o significado social do seu trabalho, as contradições são intensas, especialmente porque a própria universidade já vem perdendo o seu papel social há tempos (Chauí, 2001).

É preocupante notar que as contradições impostas pela sociedade capitalista aos sujeitos são extremas, adoecedoras. Em um ambiente (universidade) onde podemos inferir que a máxima da universalização e, portanto, do gênero humano se encontra disponível, também encontramos o adoecimento. Na universidade, onde supostamente o conhecimento científico é difundido e, assim, as possibilidades de desenvolvimento e emancipação são alargadas (Vigotski, 2009), encontramos restrições. Como vimos, a universidade é uma instituição social e, dessa forma, não deixa de expressar as características da nossa sociedade (Chauí, 2001). O rompimento da correspondência entre o sentido e o significado na atividade dos nossos professores estudados pode ser interpretado como resultado da imposição de uma nova forma



de hierarquização dos motivos pelo sistema capitalista aos professores, que são levados forçadamente a se mover por motivos fim e não por motivos geradores de sentido.

Queremos trazer a importante elucidação de Martins (2018) a respeito das particularidades do neoliberalismo. A autora acusa que, diferentemente da afirmação de que o neoliberalismo propunha um afastamento do Estado, a intervenção do Estado na economia não cessa, ela apenas é redirecionada. O Estado passa a fornecer incentivo para segmentos do capital privado em detrimento do atendimento aos direitos sociais, como saúde, educação, segurança. Dessa forma, a anulação de um direito pelo Estado, como o da educação, coloca a necessidade da criação de empresas que forneçam esse serviço, o que justifica o surgimento das grandes empresas de educação que movimentam a economia brasileira. Diante da ânsia do capital por fontes de renda, à educação é demandada a formação de profissionais flexíveis, que correspondam “da melhor maneira possível” ao mercado de trabalho, sem questionar. Assim, a universidade, submetida à racionalidade neoliberal, perde cada dia mais o seu papel de formar sujeitos pensantes, críticos e revolucionários.

Como forma de enfrentamento do adoecimento do professor, Martins (2018) propõe que haja investimentos na formação para a resistência: resistir à falta de sentido da prática dos professores e resistir à quebra dos direitos democráticos, mais especificamente os da educação, que tem se transformado em uma mercadoria que se destina à execução acrítica dos interesses do Estado burguês. No caso de nossa pesquisa, vemos que essa resistência aparece nas respostas dos professores. De forma dialética e contraditória, entendemos que essa resistência também se expressa no adoecimento do professor. Na educação, o enfrentamento à lógica neoliberal tem provocado tensões e contradições na atividade dos docentes. Almeida (2017) já alertava que a gênese dos transtornos de humor estavam enraizadas na resistência às constrições do capital; nós, da mesma maneira, questionamos até que ponto sujeitos adoecidos e em sofrimento são sujeitos alienados, como inicialmente presumimos. Na verdade, podemos estar diante de sujeitos que estão resistindo a tal alienação. Com certeza, a compreensão desse ponto merece uma outra pesquisa.

Finalizando esta dissertação, concordamos com Urt e Pereira (2012, p. 178): se a forma atual desta sociedade não é a que almejamos, é necessário que pensemos em possibilidades de transformação. O que está em questão é o tipo de sociedade que se almeja, que tipo de conhecimento se deseja produzir e em que direção se pretende levar esse conhecimento. Para tanto, é preciso que nos aproximemos do real, buscando o entendimento para além das aparências.

Julgamos ter mostrado o que se encontra na essência do adoecimento e apostamos na coletividade como requisito para transformar a consciência do professor, para transformar a realidade e as condições do trabalho do professor, de forma a atingir sua humanização e, conseqüentemente, a humanização dos alunos.

## Referências

- Almeida, M. R. A. (2018). *Formação social dos transtornos do humor* (Tese de Doutorado). Faculdade de Medicina de Botucatu, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Botucatu, SP, Brasil.
- Antunes, R. (2002) Os exercícios da subjetividade: as reificações inocentes e as reificações estranhadas. *Caderno CRH*, 24 (37), 119-129. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a09v24nspe1.pdf>
- Antunes, R. (2006) Trabalho e Estranhamento. In: Antunes, R. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. (11. Ed, pp. 123-137.) São Paulo: Cortez.
- Antunes, R.; & Praun, L. (2015) A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social*, (123), 407-427. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n123/0101-6628-ssoc-123-0407.pdf>
- Asbahr, F. S. F. E Souza, M. P. R. (2007). Buscando compreender as políticas públicas em Educação: Contribuições da Psicologia Escolar e da Psicologia Histórico-cultural. In: Meira, M., & Facci, M, G. D (Orgs.) *Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e Educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Asbahr, F. S. F (2011). “*Por que aprender isso professora?*”: sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, SP, Brasil.
- Barroco, S. M. S (2007). Psicologia e Educação: da inclusão e da exclusão ou da exceção e da regra. In: Meira, M. E. M., & Facci, M. G. D. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 157-183). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Barroco, S. M. S., Facci, M. G. D., & Moraes, R. J. S. (2017) Posicionamento da psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. In: Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. *Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana*. Maringá: Eduem, 2017.
- Bernardo, M. H. (2014). Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. *Psicologia & Sociedade*, 26(spe), 129-139. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/14.pdf>
- Bianchetti, L.; & Valle, I. R. (2014). Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 89-110. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>
- Borsoi, F. I. C; Pereira, S. F. (2013). Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. *Universitas Psychologica*, 12(4), 1213-1235. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n4/v12n4a18.pdf>
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Lei nº 9.394.

- Bueno, E. R. A., & Almeida, K. V. S. (2015) Um olhar para além do capital: a possibilidade de superação do modelo neoliberal em educação. *Estudos Linguísticos: Linguagens, Cultura e Ensino*, 1 (2), 128-142. Recuperado de: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/1782>
- Candiotto, C. (2002) Aproximações entre capital humano e qualidade total na educação. *Educar*, (19), 199-216. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n19/n19a14.pdf>
- Chaer, G, Diniz, R. R. P & Ribeiro, E. A. (2011). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Evidência*, 7 (7), 251-266. Recuperado de [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia\\_artigos/pesquisa\\_social.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf)
- Chauí, M (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP.
- Cortez, P. A. et al. (2017). A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. *Cad. saúde colet*, 1 (25), 113-122. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v25n1/1414-462X-cadsc-1414-462X201700010001.pdf>
- Costa, C. F.; & Goulart, S. (2018). Capitalismo acadêmico e reformas neoliberais no ensino superior brasileiro. *Cad. EBAPE.BR*, 16 (3), 396-409. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/65788/72433>
- Duarte, R. (2004) Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, (24), 213-225. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>
- Facci, M. G. D. (2004a) A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. CEDES*, 24 (62), 64-81. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>
- Facci, M. G. D. (2004b) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- Facci, M. G. D; Urt, S. C. (2017) Professor readaptado: o adoecimento nas relações de trabalho. In: *Anais da 38ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. São Luíz: ANPED.
- Fischer, B. T. D (2009). Docência no ensino superior: questões e alternativas. *Educação*, 32 (3), 311-315. Recuperado de <http://www.gpeas.ufc.br/disc/hidr/texto1.pdf>
- Franco, A. F., Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016) O uso de medicamento controlado na educação infantil: um retrato preliminar do terceiro maior município paranaense. In: Campos, H. R., Souza, M. P. R., & Facci, M. G. D. (Orgs.), *Psicologia e políticas educacionais*. Natal, Edufrn.
- Godoi, C. K.; & Xavier, W. G. (2012). O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR*, 10(2), 456-465. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/5272/4006>

- Gomes, C. A. V; & Mello, S. A. (2010) Educação escolar e a constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Perspectiva*, 2 (28), 677-694. Recuperado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677/18453>
- Lago, R. R, Cunha, B. S, & Borges, M. F. de S. O. (2015). Percepção do trabalho docente em uma universidade da região norte do Brasil. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(2), 429-450. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tes/v13n2/1981-7746-tes-1981-7746-sip00049.pdf>
- Leite, A. F; & Nogueira, J. A. D. (2017). Fatores condicionantes de saúde relacionados ao trabalho de professores universitários da área da saúde: uma revisão integrativa. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*; 42(6), 1-15. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbso/v42/2317-6369-rbso-42-e6.pdf>
- Leite, H. A., & Souza, M. P. R. (2017) A importância das ações educativas para o bom desenvolvimento da atenção : aspectos da neuropsicologia luriana. Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. In: *Medicalização da educação e psicologia histórico-cultural: em defesa da emancipação humana*. Maringá: Eduem.
- Leite, J. L. (2017). Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. *Revista Katálysis*, 20(2), 207-215. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rk/v20n2/1414-4980-rk-20-02-00207.pdf>
- Lemos, D. (2011). Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. *Caderno CRH*, 24 (spe 01), 105-120. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v24nspe1/a08v24nspe1.pdf>
- Leontiev A. N. (1978a) *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Leontiev, A. N (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Luria, A. R. (1979) *Curso de Psicologia Geral*. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Machado, L. V; Facci, M. G. D; Barroco, S. M. S. (2011) Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*,. 16 (4), 647-657. Recupeado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122492015>
- Maher, B. (2008) Poll results: look who's doping. *Nature*, 452, p. 674-675. Recuperado de <https://www.nature.com/news/2008/080409/full/452674a.html>
- Martins, L. M. (2007). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: *Anais da 30a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Cd-rom. Caxambu: ANPED.
- Martins, L. M. (2018) O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos cemarx*, (11), 127-144. Recuperado de: <https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/cemarx/article/view/3364>

- Marx, K. (2013) O processo de trabalho e o processo de valorização. In: Marx, K. O capital: crítica da economia política (Livro I: o processo de produção do capital). São Paulo : Boitempo.
- Marx, K. (2008) *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.
- Meira, M. E. M. (2012) Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia histórico-cultural. Facci, M. G. D., Meira, M. E. M., Tuleski, S. C. (Orgs.), In: *A exclusão dos incluídos: Uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá,: Eduem.
- Minayo, M. C. S; & Sanches, O. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Caderno Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>
- Ministério do Trabalho*. Classificação Brasileira de ocupações – CBO. Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/informacoesGerais.jsf> . Acesso em 18/07/2017.
- Moraes, R. J. S de, Silva, G. L. R. da & Rossler, J. H. (2010) A alienação e o sofrimento da classe trabalhadora: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. 2 (Número Especial). Recuperado de [http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo\\_5\\_especial.pdf](http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_5_especial.pdf)
- Motta, M. A. A., & Urt, S. C. (2007) Pensando a docência: formação, trabalho e subjetividade *Série-Estudos*, (24), 89-106. Recuperado de: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/238>
- Netto, N. B.; & Carvalho, B. P. (2015) Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. *Revista Advir*, (33), 67-85. Recuperado de [https://www.academia.edu/15632635/Trabalho\\_universidade\\_e\\_suic%C3%ADdio\\_um\\_a\\_an%C3%A1lise\\_da\\_precariza%C3%A7%C3%A3o\\_intensifica%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_trabalho\\_docente\\_desde\\_o\\_materialismo\\_hist%C3%B3rico-dial%C3%A9tico](https://www.academia.edu/15632635/Trabalho_universidade_e_suic%C3%ADdio_um_a_an%C3%A1lise_da_precariza%C3%A7%C3%A3o_intensifica%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_docente_desde_o_materialismo_hist%C3%B3rico-dial%C3%A9tico)
- Oliveira, A. da S. D, Pereira, M. de S, & Lima, L. M de. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-609.pdf>
- Oliveira, B. (2005) A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A. et al (eds). *Método histórico-social na psicologia social (pp. 1-21)*. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, M. B. (2008) A avaliação neoliberal na universidade e a responsabilidade social dos pesquisadores. *Scientle Studia*, 6 (3), 379-387. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ss/v6n3/v6n3a07.pdf> ISSN 1678-3166
- Packer, A. L., et al. (2014) *SciELO – 15 Anos de acesso aberto: um estudo analítico sobre acesso aberto e comunicação científica*. Paris: UNESCO.
- Patto, M. H. S. (1987) A psicologia científica. In: Patto, M. H. S. *Psicologia e Ideologia*. São Paulo: TA Queiroz.

- Patto, M. H. S. (1999) *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piolli, E, Silva, E. P, & Heloani, J. R. M. (2015). Plano Nacional de Educação, autonomia controlada e adoecimento do professor . *Cadernos CEDES*, 35(97), 589-607. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00589.pdf>
- Pizzio, A; & Klein, K. (2015). Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, 36(131), 493-513. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00493.pdf>
- Rigo, A. S. (2017). Comunidade acadêmica, produtivismo e avaliação por pares. *Revista de Administração de Empresas*, 57(5), 510-514. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rae/v57n5/0034-7590-rae-57-05-0510.pdf>
- Silva, E. P.; & Mancebo, D. (2014). Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. *Fractal : Revista de Psicologia*, 26(2), 479-492. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v26n2/1984-0292-fractal-26-02-00479.pdf>
- Silva, M, A. S. (2014). *Compreensão do adoecimento psíquico: de L. S. Vigotski à patopsicologia experimental de Bluma Zeigarnik* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Silva, R. (2011) *A biologização das emoções e a medicalização da vida: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da sociedade contemporânea* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.
- Suzuki, M. A., & Leonardo, N. S. T. (2016) A medicalização da vida e dos processos escolares: uma prática social de controle. In: Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G., & Franco, A. F. (Orgs.), *Educação escolar e apropriação do conhecimento: questões contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2016.
- Toassa, G. (2009) *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva Histórico-Cultural* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Trein, E; & Rodrigues, J. (2011). O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-792. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>
- Tuleski, S. C (2002). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.
- Tumolo, P. S.; & Fontana, K. B. (2008) Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*, 29(102), 159-180. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>
- Urt, S. C., & Pereira, C. S (2012). Educação escolar e aprendizagem na sociedade capitalista *Educativa*, 15 (2), 173-190. Recuperado de : <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2518>
- Vigotski, L. S (1999). O método instrumental em psicologia. In: Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

- Vigotski, L. S. (1996). O significado histórico da crise da Psicologia. In: L. S. Vigotski. (1996). *Teoria e método em psicologia* (pp. 203-417). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009) *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2004) *Teoría de las Emociones: Estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Vilela, E. F., Garcia, F. C., & Vieira, A. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. *Revista Eletrônica de Administração*, 19(2), 517-540. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/read/v19n2/v19n2a10.pdf>
- Vygotski, L. S. (2000) *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Distribuciones.
- Vygotsky, L. (1930). *A transformação socialista do homem*. Marxists Internet Archive [trad. Nilson Dória]. Recuperado em 10 de agosto, 2011, de <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Zavadski, K. C. (2009). *A atuação do psicólogo na formação do professor universitário: contribuições da psicologia histórico-cultural*. (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, Brasil.
- Zavialoff, N. (1998) “Prefácio” . In: Vygotsky, L. *Théorie des émotions: Étude histórico-psychologique*. Montreal: L’Harmattan.
- Zeigarnik, B. V. (1979). *Introducción a la Patopsicología*. La Habana: Científico Técnica.
- Zeigarnik, B. V. (1981). *Psicopatología*. Madrid: Akal Editor.



## APÊNDICE I

# SOLICITAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA SOBRE ADOECIMENTO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada "As contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior", que faz parte do curso de Psicologia e é coordenada pela professora Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é discutir sobre o sentido dado à prática docente e o adoecimento do professor no Ensino Superior. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará na forma de respostas a perguntas feitas por meio de questionários. Informamos que poderá ocorrer desconforto ou constrangimento com algumas questões apresentadas, e, neste caso, o entrevistado pode optar em não responder essas perguntas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos, ainda, que as informações serão apagadas assim que concluirmos a pesquisa. O benefício esperado está na defesa de melhores condições de trabalho do professor e no auxílio da compreensão e proposição de ações que contribuam para que o sentido da prática docente esteja vinculado ao significado da universidade, relacionado à apropriação dos conhecimentos pelos alunos. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM:

Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI  
Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.  
Bloco 118 – Departamento de Psicologia  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4416  
E-mail: [mgdfacci@uem.br](mailto:mgdfacci@uem.br)

Nome: MARINA BEATRIZ SHIMA BARROCO ESPER  
Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.  
Bloco 118 – Departamento de Psicologia  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (41) 9 9865-5496  
E-mail: [marina.shima@gmail.com](mailto:marina.shima@gmail.com)

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)  
Universidade Estadual de Maringá.  
Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4  
CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444  
E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## Termo de consentimento livre e esclarecido

- Declaro que fui devidamente esclarecido e CONCORDO em participar voluntariamente desta pesquisa
- Declaro que fui devidamente esclarecido e NÃO CONCORDO em participar desta pesquisa

## E-mail (opcional)

Sua resposta

---

### 1. Sexo

- Feminino
- Masculino

### 2. Idade

Sua resposta

---

### 3. Formação em nível de graduação e pós-graduação

Sua resposta

---

### 4. Tempo de graduação

Sua resposta

---

5. Tempo de docência no ensino superior

Sua resposta

---

6. É docente na pós-graduação?

Sim

Não

7. Do seu ponto de vista, qual é a finalidade do seu trabalho enquanto docente? Qual a função do professor?

Sua resposta

---

8. Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o agradam.

Sua resposta

---

9. Em relação às atividades realizadas no trabalho, cite até três que mais o agradam.

Sua resposta

---

10. Em relação às condições de trabalho, cite até três que mais o desagradam.

Sua resposta

---

11. Em relação às as atividades realizadas no trabalho, cite até três que mais o desagradam.

Sua resposta

---

12. Como você se sente em relação ao seu trabalho?

Muito satisfeito

Satisfeito

Pouco satisfeito

Insatisfeito

Não sente nada

Outro: \_\_\_\_\_

13. Você tem algum problema de saúde? Se sim, qual?

Sua resposta

14. Seu problema de saúde é anterior ou posterior ao início da sua atividade profissional como docente?

Anterior

Posterior

Não tenho problemas de saúde

15. Você tem alguma hipótese sobre os motivos do seu adoecimento? Quais?

Sua resposta

---

16. Há situações específicas em que sua doença se manifesta? Quais?

Sua resposta

---

17. Você solicitou afastamento de seu trabalho por razões de saúde nos últimos 12 meses? Se sim, quantas vezes e por quanto tempo?

Sua resposta

---

18. Você toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses? Em caso positivo, quais?

Sua resposta

---

19. Que efeitos positivos você considera que o medicamento proporciona a você?

Sua resposta

---

20. Que efeitos negativos você considera que o medicamento proporciona a você?

Sua resposta

---

21. Você considera que a atividade docente influencia no seu problema de saúde? Em caso positivo, do seu ponto de vista, de que forma isso ocorre?

Sua resposta

---

22. Você gosta do seu trabalho? Justifique.

Sua resposta

---

23. Se pudesse mudaria de profissão? Por que?

Sua resposta

OPCIONAL - Se tiver interesse em participar da segunda fase desta pesquisa (entrevistas), deixe seu e-mail:

Sua resposta

---

ENVIAR

## APÊNDICE II

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada "As contribuições da psicologia histórico-cultural para a compreensão do adoecimento do professor no ensino superior", que faz parte do curso de Psicologia e é coordenada pela professora Marilda Gonçalves Dias Facci, do Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O objetivo da pesquisa é discutir sobre o sentido dado à prática docente e o adoecimento do professor no Ensino Superior. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se dará na forma de respostas a perguntas feitas por meio de questionários. Informamos que poderá ocorrer desconforto ou constrangimento com algumas questões apresentadas, e, neste caso, o entrevistado pode optar em não responder essas perguntas. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Informamos, ainda, que as informações serão apagadas assim que concluirmos a pesquisa. O benefício esperado está na defesa de melhores condições de trabalho do professor e no auxílio da compreensão e proposição de ações que contribuam para que o sentido da prática docente esteja vinculado ao significado da universidade, relacionado à apropriação dos conhecimentos pelos alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos, pode nos contatar ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM:

**Nome: MARILDA GONÇALVES DIAS FACCI**

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco 118 – Departamento de Psicologia

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3261-4416

E-mail: mgdfacci@uem.br

**Nome: MARINA BEATRIZ SHIMA BARROCO ESPER**

Endereço: Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco 118 – Departamento de Psicologia

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (41) 9 9865-5496

E-mail: marina.shima@gmail.com

**Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP)**

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

## APÊNDICE III

### Roteiro de entrevista

1. Sexo:
2. Idade:
3. Formação:
4. Tempo de graduação:
5. É docente na pós-graduação?
6. Tempo de docência na pós graduação:
7. Qual a finalidade do professor?
8. E para você, qual a finalidade do seu trabalho?
9. Quais as maiores dificuldades que existem para que você realize este trabalho hoje?  
(condições de trabalho e atividades realizadas)
10. Qual problema de saúde que você tem atualmente e qual a relação com a sua condição de trabalho? O que te adoeceu?
11. E como você se sente em relação a este adoecimento?
12. Do seu ponto de vista o que adoece o professor?
13. O que te mantém na profissão hoje?



#### APÊNDICE IV

	<b>18. Você toma ou tomou algum medicamento nos últimos 12 meses? Em caso positivo, quais?</b>
1	(Não respondeu)
2	A reposição hormonal em meu caso é uma situação crônica. Preciso tomar todos os dias, em jejum (de madrugada). Não tem cura e de tempos em tempos a tireoide "morre" mais um pouco, intensificando os sintomas e exigindo nova dosagem de reposição hormonal.
3	(Não respondeu)
4	Sim. Escitalopram 10 mg diariamente. Rivotril sublingual eventualmente. Hemitartarato de zolpidem raramente.
5	Sim. Citalopran, metformina.
6	(Não respondeu)
7	Sim, para dormir.
8	Sim ansiolítico
9	Não
10	sim, medicamento para as dores de cabeça receitados pela neurologista
11	sim. oxalato de escitalopran.
12	Para hipertensão, para ansiedade e para dormir
13	Não respondeu
14	Sim, antidepressivos e ansiolíticos (proximax, donaren, rivotril)
15	(Não respondeu)
16	Sim: PuranT4, sinvastatina 10mg, colecalciferol 2000. Estou tomando um tratamento conjugado de omeprazol, amoxicilina e claritromicina para H. pilori.
17	(Não respondeu)
18	Eventualmente tenho feito uso de passiflora, quando me sinto ansiosa, e pantoprazol quando sinto dores estomacais.
19	(Não respondeu)
20	(Não respondeu)
21	sim, lamotrigina
22	Sim, fluoxetina e zolpidem.
23	(Não respondeu)
24	Não
25	Sim para gastrite, gripe e para as dores nas costas.
26	Sim, escitalopram para a depressão; atorvastatina para o controle do colesterol; omeprazol e similares para problemas do esôfago e estômago.
27	(Não respondeu)
28	(Não respondeu)
29	Menelat, Pristiq, Clopidogrel, Invokana, Galvus Med, Rusovastatina, Valsartana, Artrolive e Omnic Ocas

30	Tomo antialérgico - Histamin ou Laratadina (quando a crise é mais forte, acompanhada de crise asmática). Tomo remédio para enxaquecas (vários)
31	Sim. Tomo antidepressivos (fluoxetina e cloridrato de amipriptillina); preventivos para coração e pressão: losartana, hidroclorotiazida, atorvastativa; Sono: Zolpidem e mais 16 comprimidos de uma droga recentemente aprovada no Brasil em função do Tratamento do câncer.  Tomo também umas cápsulas fitoterápicas para ver se nasce cabelo! kkkklIllll
32	Sim, Donaren
33	Sim... dorflex
34	Sim, Pantoprazol.
35	(Não respondeu)
36	Não.
37	Raramente, para alguma dor.
38	(Não respondeu)
39	Tomo medicamentos florais e quânticos para ansiedade, reposição hormonal e acompanhamento problemas iniciais na Tireóide.
40	(Não respondeu)
41	LexaPro, Rivotril, Omeoprazol, Simeticona, Domperidona.
42	Sim, captopril
43	Sim
44	syntroyd
45	Sim. Corticoide nasal para rinite (uso contínuo); eventualmente antialérgico.
46	Sim, analgésicos e comecei com homeopatia.
47	Para dor de cabeça em função do cansaço
48	não
49	após uma forte crise de ansiedade na época final da elaboração de minha tese de doutorado, quando eu já lecionava 20h/semana para conseguir fazer frente às despesas, cheguei a tomar um antidepressivo leve por 6 meses. no final, consegui parar de usá-lo. desde então tenho me tratado com remédios homeopáticos
50	Não
51	(Não respondeu)
52	Para pressão alta